



Escuela Abierta
número 5 - 2002

REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA

C E U



Escuela Abierta
número 5 - 2002

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DEL CENTRO
DE ENSEÑANZA SUPERIOR
CARDENAL SPÍNOLA
C E U**



Escuela Abierta
número 5 - 2002

Número 5
marzo 2002

Redacción y Suscripciones:
C.E.S. Cardenal Spínola CEU,
Ctra. de Utrera Km. 1,
41013 Sevilla
Teléfono 954 23 79 43
Fax 954 6215 51

ISSN: 1138-6908
D.L.: SE-341-98

Edita:
**Fondo Editorial de la Fundación San
Pablo Andalucía CEU**

Maquetación:
Francisco Pérez Fernández
Servicio de Publicaciones
Fundación San Pablo Andalucía CEU

Consejo de dirección:
Carmen Azaustre Serrano (Directora)
Francisco Pérez Fernández (Secretario)
Manuel Martín Riego
Marie D. Byrne
Augusta Durán Rodríguez
Amparo Vallejos Herrador

Ilustración de portada:
A.....

Traducción al inglés:
Marie D. Byrne

- 7** **NUEVOS RETOS PARA LAS UNIVERSIDADES LA
INCORPORACIÓN DE LAS TICS**
Julio Cabero Almenara
- 43** **SOBRE LA RELACIÓN ENTRE TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y
CULTURA**
Rafael Ángel Rodríguez Sánchez
- 67** **LOS CHAT EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA**
Alejandro Gómez Camacho
- 79** **CONSUMIR TV: LA INFANCIA Y LA JUVENTUD ANTE EL
CONSUMO PUBLICITARIO**
Trinidad Núñez y Felicidad Loscertales
- 91** **EDUCAR: UN ARTE, UNA CIENCIA... UNA VOCACIÓN**
Isabel Corts Giner
- 99** **ELEGIR MAGISTERIO: ENTRE LA MOTIVACIÓN, LA
VOCACIÓN Y LA OBLIGACIÓN**
Encarnación Sánchez Lissen
- 121** **EJERCICIO LIBRE DE LA PEDAGOGÍA: FACTORES
PSICOSOCIALES**
Antonio Matas Terrón
- 141** **PROFESIONALISMO VERSUS CULTURALISMO. DOS
PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO
ESPAÑOL**
Juan Holgado Barroso
- 181** **EL PRACTICUM EN PSICOPEDAGOGÍA EN EL C.E.S.
CARDENAL SPÍNOLA CEU**
Amparo Vallejos, Cristina Fernández, Encarnación Sánchez
- 169** **PSICOANÁLISIS Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA
PERSONALIDAD. PERSPECTIVAS PARA LA INTEGRACIÓN**
M^a Dolores Díaz-Benjumea
- 197** **ENSEÑANZA Y CLERO PARROQUIAL EN LA
ARCHIDIÓCESIS DE SEVILLA (1970-1800)**
Manuel Martín Riego

monografías

- 221** **BASES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LOS ESTUDIOS DE TEXTOS**
 José Antonio González Montero
- 267** **ALGUNOS INDICADORES DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ESCUELA**
 Antonio Jesús Padilla Gurría
- 317** **CONSIDERACIONES EDUCATIVAS DESDE REFERENCIAS COMUNITARIAS: NUEVO ORDEN MUNDIAL Y NUEVA CULTURA**
 Francisco Suárez Salguero
- 329**

reseñas

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A "ESCUELA ABIERTA"

Apellidos

Nombre Teléfono.....

Calle..... Núm.

Población Provincia

Solicito suscribirme a **Escuela Abierta**. Revista de investigación educativa.

☐ Suscripción 2 números 3.000 ptas. (más gastos de envío).

☐ Número suelto 1.500 ptas. (más gastos de envío).

..... de de 2.00

Sistema de pago

☐ Talón nominativo a la Fundación San Pablo Andalucía CEU

☐ Transferencia bancaria a la cuenta 2098-0028-09-013-8686325

☐ Contra reembolso

Remitir a Centro de Enseñanza Superior Cardenal Spínola.
Ctra. Utrera, km. 1 (Antigua Universidad Laboral) 41013 SEVILLA
Tlf. (95) 423 79 43 • Fax (95) 423 87 20

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos

Código Cuenta Cliente

Entidad Oficina..... DC..... Cuenta

Banco/Caja

Agencia núm. Calle/Plaza

Población Provincia

Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro diferente al de la cuenta)

Señores, les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente les presentará la Fundación San Pablo Andalucía CEU para el pago de mi suscripción a la revista **ESCUELA ABIERTA**.

Atentamente

Nuevos retos para las universidades

La incorporación de las TICs

Julio Cabero Almenara



SUMARIO:

El objetivo de este artículo consiste en analizar algunas de las dificultades vocales que los docentes suelen encontrar en su tarea profesional. En esta ocasión nos detenemos especialmente en las complicaciones que tienen que ver con el aprovechamiento aéreo y el volumen de la voz. Asimismo, insistimos en la necesidad de incluir la educación vocálica como enseñanza reglada dentro de los estudios de Magisterio y en la formación de todo profesional de la voz.

SUMMARY:

The aim of this article is to analyse some of the vocal difficulties teachers find in their professional tasks. On this occasion we pay special attention to the complications related to modulation volume voice. Also, we pay attention to the necessity of including vocalic education as regulated studies in Teacher Training and in the training of all professionals who use their voice in general.

Si hasta hace relativamente poco tiempo la influencia de las denominadas nuevas tecnologías de la información y comunicación se centraban fundamentalmente en los sectores militares, bancarios y de transferencia de comunicación de masas, en poco tiempo su impacto está alcanzado a todos los sectores de la sociedad, desde la enseñanza a la medicina, y desde el mundo del arte a la investigación. Su impacto ha sido de tal forma que Castells (1997, 60) en un reciente informe respecto a la significación de las nuevas tecnologías llega a indicar que éstas: *"...se han extendido por el globo con velocidad relampagueante en menos de dos décadas, de mediados de la década de 1970 a mediados de la de 1990, exhibiendo una lógica que propongo como característica de esta revolución: la aplicación inmediata para su propio desarrollo de las tecnologías que genera, enlazando el mundo mediante las tecnologías de la información"* (Castells, 1997, 60).

El avance ha sido tal que en poco tiempo contamos con tecnologías, que con menor volumen y costo que sus predecesoras realizan operaciones, no sólo más fiables sino incluso impensables para las mismas. Esta realidad del cambio nos la encontramos en la velocidad con que se producen y se renuevan las TIC. Ritmo de renovación, que como indica la Comisión de las Comunidades Europeas en su informe de la Comisión al Consejo y al parlamento 2000, es de nueve meses, lo que constituye un verdadero motor de desarrollo de la sociedad de la información.

En esta transformación también ha influido no sólo el avance del hardware, sino fundamentalmente por el desarrollo que está adquiriendo el software y sus nuevas aplicaciones; no sólo para el tratamiento de la información, sino también para crear nuevas estructuras de la misma, como las hipertextuales e hipermedias; y también por las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica que las nuevas tecnologías están permitiendo.

Ahora bien, este grado de rapidez innovadora, cuando nos referimos al contexto educativo si bien nos ofrece la ventaja de poder contar con una tecnología razonable para la realización de diferentes actividades no imaginables hace poco tiempo, también nos introduce en el problema de la poca capacidad que la escuela tiene para absorber las tecnologías, de manera que muchas de ellas, cuando se incorporan a la

misma, ya están siendo remodeladas y transformadas en la sociedad en general. Posible y desgraciadamente, la escuela sea una de las últimas instancias sociales en las cuales se introducen los últimos descubrimientos científico-tecnológicos. Por todos es conocida la metáfora referida a que un profesor del siglo diecinueve que se introdujera en una escuela actual percibiría pocos cambios respecto a la escuela de su tiempo y sin ninguna dificultad se incorporaría a ella.

Reconociendo esta situación, tampoco podemos obviar que en los últimos años la enseñanza superior está sufriendo una serie de cambios, producidos tanto por la modificación de su estructura interna, como por las nuevas exigencias que se le están reclamando desde la sociedad, encontrándonos transformaciones que apuntan una serie de cambios al pasar de una visión del conocimiento centrado en el objeto a una visión orientada en el proceso, desde la propiedad individual del conocimiento a su propiedad comunitaria, desde una visión transmisora del conocimiento a una visión transformadora, desde la información del conocimiento a su gestión, hacia una tendencia privatizadora, hacia un proceso asociativo del pensamiento frente a un proceso lineal, y con una fuerte tendencia progresiva a conectarse con el mundo real. Y uno de estos cambios se dirigen a la introducción masiva de las nuevas tecnologías.

Roehring y Glenn (1996, 7) sintetizan en el cuadro que presentamos a continuación las transformaciones que se van a ir produciendo progresivamente en la escuela como consecuencia de las nuevas exigencias que va a plantear la sociedad de la información.

	Escuelas Convencionales	Escuelas reestructuradas
Aprendizaje	Los estudiantes aprenden absorbiendo información y destrezas presentadas a través escuchando a los profesores y leyendo los libros de textos.	Los estudiantes aprenden construyendo su propio conocimiento a través de la investigación, experiencia-profesores, libros de textos y otros recursos.

	Escuelas Convencionales	Escuelas reestructuradas
Enseñanza	Los profesores introducen la información y destrezas, suministra ejercicios para destrezas prácticas y memorizar información, y examinar la habilidad de los estudiantes para recordar la lección.	Los profesores dedican a los estudiantes a las actividades que requieren pensar críticamente, resolver problemas y buscar respuestas a sus propias cuestiones. Los profesores sirven como modelo a los estudiantes.
Currículo	El currículo enfatiza el dominio de destrezas y conceptos a través del currículum dividido en áreas de contenido. Los estudiantes son al mismo tiempo asignados altos o bajos de acuerdo con tests específicos.	El currículo fomenta la investigación del estudiante, y es diseñado para atraer a los estudiantes para resolver problemas reales que están incluidos dentro de todas las áreas de contenido. El conocimiento profundo de los conceptos importante es enfatizado.
Clases	Las clases son principalmente escenarios aislados donde los profesores distribuyen información y los estudiantes practican destrezas y responden cuestiones. El foco está sobre el individuo y su competición.	Las clases son lugares multipropósito donde los estudiantes se ocupan de la investigación y la solución de problemas en actividades relacionadas a tópicos específicos de enseñanza. El foco es sobre la cooperación y equipos de trabajo.

	Escuelas Convencionales	Escuelas reestructuradas
Evaluación	La evaluación se centra sobre preguntas cortas y tests fáciles que enfatizan la habilidad de recuerdo de información antes que la comprensión o la aplicación en un camino significativo.	La evaluación se centra sobre la demostración del estudiante sobre su habilidad para expresar, aplicar y defender conocimientos y destrezas. Los estudiantes también tienen la habilidad de autoevaluarse y sobre todo las actitudes en una mejora continua y en la profundidad de procesamiento.
Tecnología	Las tecnologías educativas tradicionalmente han incluido lápices y papeles, pizarra, libros de textos, manipulativos y otros recursos que ayudan a los estudiantes a desarrollar destrezas básicas, conceptos y generalizaciones,	Una variedad de tecnologías están ahora disponibles para asistir a los estudiantes en la creación de conocimientos y destrezas. Muchas de estas tecnologías están ahora disponibles para asistir a los estudiantes en la creación de conocimientos y destrezas. Muchas de estas tecnologías pueden ahora soportar investigaciones, análisis, resolución de problemas y procesos de comunicación más efectivos que los recursos tradicionales.

*Transformaciones en los centros de formación
como consecuencia de la sociedad de información*

Pérez Tornero (2000, 33) en un reciente trabajo, llamaba la atención respecto a que en la sociedad en red se están produciendo una serie de cambios y transformaciones, y que fundamentalmente se centran en los siguientes aspectos:

- De la centralización a la dispersión reticular en la difusión y el control de la información y la educación.
- De la rigidez en programas mediáticos y en curricula educativo a la flexibilidad y la optatividad.
- De la estandarización de productos e itinerarios educativos a su dispersión y personalización.
- De la regulación nacional de los medios y de la educación, a la internacionalización y personalización.
- De la pasividad del espectador y del estudiante, a la búsqueda de interacción y participación.

Aspectos como los comentados nos llevan a señalar que la enseñanza superior está sufriendo una serie de cambios que van:

- De una visión del conocimiento centrado en el objeto a una visión orientada en el proceso.
- Desde la propiedad individual del conocimiento a la propiedad comunitaria del conocimiento.
- Desde una visión transmisiva del conocimiento a una visión transformadora.
- Hacia un proceso público.
- Hacia un proceso asociativo del pensamiento frente a un proceso lineal.
- Frente a que la clase y el mundo real tienden a verse separados, la clase se conecta por medios de las redes telemáticas con el mundo fuera del campus.

El Club de la Gestión de Calidad (1998), en un grupo de trabajo formado por universitarios y empresarios para analizar los cambios que deberían de realizarse en las instituciones universitarias para su adaptación a la realidad social, llegan a la conclusión que los estudiantes

independientemente de los estudios que cursen deben de adquirir una serie de competencias, como son:

- Habilidades para el liderazgo.
- Habilidades para trabajar en equipo.
- Habilidades para la gestión del cambio.
- Respeto a los principios y valores éticos universales y virtudes para la competencia.
- Cultura básica empresarial.
- Capacidad par la identificación de problemas.
- Creatividad.
- Habilidades para la gestión del proyecto.
- Habilidades para los procesos de compra y venta (capacidad de análisis, saber buscar la información, habilidades de negociación y persuasión, y habilidades de planificación y gestión).
- Habilidades para el autoaprendizaje y desarrollo personal.
- Calidad.
- Y habilidades para la comunicación.

Sin entrar en una análisis pormenorizado de las diferentes propuestas señaladas, que en algunos aspectos se puede criticar la rigidez de sus planteamientos. Donde si creo que todos estaremos de acuerdo es en el volumen de medios que en la sociedad de la información son puesto a disposición de la formación. Y no sólo en lo que se refiere al hardware, sino a los contenidos que son presentados por los mismos. Por otra parte se llevará a cabo una transformación importante en el hecho de que los medios no sólo estarán a disposición de los profesores, sino también de los alumnos, dejando los alumnos el papel de consumidores de medios y convirtiéndose en productores activos de los mismos, y de productores de medios no sólo para el profesor, sino también para sus compañeros.

Desde estos casos podríamos hablar de universidades virtuales, que son aquellas que buscan combinar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías sobre todo la de la telemática y videoconferencia con la enseñanza presencial. Como señala Montenegro y Romo (1999) la universidad virtual *"es una infraestructura educativa, investigativa y*

administrativa, en la que algunos componentes de los procesos universitarios de misión crítica han sido reemplazados por la tecnología de la información y tecnologías de las comunicaciones."

Los motivos que pudieran explicar la falta de introducción de las nuevas tecnologías de la información en general, y de los entornos telemáticos de formación, son diversos y los podemos concretar en los siguientes: la tradición oral e impresa en la que tiende a desenvolverse nuestra cultura universitaria; el papel que suele jugar el profesor como transmisor de información; la lentitud con que en este nivel educativo tienden a introducirse los cambios y las innovaciones y su resistencia por lo general al cambio; la consolidación en nuestra cultura de un concepto de Universidad debido a su tradicionalidad; historia y abo-lengo; la tendencia por lo general a considerar estos estudios dentro de una modalidad presencial; la falta en nuestro contexto de experiencias de referencia que sirvan de guía y reflexión; la no existencia de centros de dinamización; el analfabetismo tecnológico institucional; la formación del profesorado ya que nos encontramos por lo general con un modelo de Universidad donde los profesores no han cambiando desde hace bastante tiempo su estructura de comunicación, la escasa producción de material audiovisual informático y multimedia para su explotación didáctico; los altos costos que suelen tener estas tecnologías para su implantación y mantenimiento y la disminución de recursos económicos que se le están asignados a esta institución; las limitaciones de las tecnologías existentes; y las soluciones tecnológicas inadecuadas adoptadas que han llevado a la desmotivación y al desinterés de los participantes. Sin olvidarnos que algunas veces cuando se han introducido, lo mismo que ocurrió con otras tecnologías más tradicionales, el debate se ha centrado más en cómo agregarlas a las estructuras existentes que en reflexionar en qué cosas nuevas podemos hacer con ellas y de qué formas diferentes; y el sentido exclusivamente mercantilista que algunas veces está dirigiendo su introducción.

No podemos olvidar tampoco las desigualdades que puede contra-er su introducción, por la falta de recursos económicos en el estu-diantado, lo que exigirá la adopción de medidas paralelas para su incor-poración. Frente a las ayudas que tradicionalmente se concedían en las becas para la adquisición de bibliografía, en el futuro se tendrán que

encaminar hacia la adquisición de tecnologías de la información ya que el ordenador conectado a red se convertirá en una herramienta de uso cotidiano para el trabajo universitario.

Por oposición, los motivos y justificaciones que se han apuntado para su incorporación son diversos y van desde la de ampliar las propias ofertas educativas con las de otros centros situados en situaciones espaciales diferentes, el atender a los estudiantes que trabajan y que no pueden asistir a clase facilitando el autoestudio, el buscar una participación más activa de los estudiantes, el adaptarse a las nuevas situaciones históricas y tecnológicas, el aumento del número de estudiantes que desean cursar estudios universitarios tanto en primero, segundo y tercer ciclo, como a los estudios de maestrías y postgrado, y la progresiva disminución presupuestaria que las instancias administrativas dedican a la formación superior.

Estos aspectos, más otros que no hemos apuntado, nos llevan a señalar que posiblemente en la formación universitaria las nuevas tecnologías, estén en la actualidad planteando más preguntas que las que han contestado, y sea un debate abierto el de su introducción, tanto en lo que respecta a cómo deben de ser introducidas y a qué funciones básicas se le asignarán.

Desde el "State Higher Education Finance Policy" (Matthews, 1998) se han apuntado algunos retos que las nuevas tecnologías de la información y comunicación van a tener para las instituciones de formación universitaria, que concretan en seis:

- 1) Los programas pueden estructurarse alrededor del aprendizaje asíncrono. Lo que nos va a llevar a que frente a la modalidad tradicional de enseñanza "cara a cara", las nuevas tecnologías propician su utilización en las redes de comunicación lo que facilita que la comunicación deje de ser exclusivamente sincrónica.
- 2) La distancia no es un elemento significativo. El mercado para los programas de educación será más amplio y no vendrá marcado por la cercanía geográfica. En consecuencia ningún programa estará tampoco seguro por su aislamiento geográfico.
- 3) El volumen de los planes de estudio se puede ampliar, de manera que a los alumnoS se les pueda ofrecer planes de estudios de la uni-

versidad en la que se encuentra matriculados, o de otras que mantengan convenios con aquella.

- 4) La entrega de materiales y contenidos se personalizarán a las necesidades y horarios del estudiante. El conocimiento local desde esta perspectiva adquiere verdaderos significados para la concepción educativa.

La mayoría de los programas serán del tipo estudiante basado en los resultados.

- 5) La estructura de la educación mediada en la tecnología, exige un planteamiento altamente colaborador.

A éstas podríamos incorporar otras como son:

- El aumento de la productividad y el impacto de las inversiones realizadas.
- Permite la formación a más personas, ya que las sesiones de trabajo son más cortas y más fáciles de programar.
- Son graduables, ya que en cualquier fase se puede incorporar cualquier persona sin incurrir en gastos adicionales, ni ocasionar molestias para el nivel del grupo de aprendizaje.
- Proporcionan actualizaciones en tiempo real y acceso a la información cuando se necesita.

Las nuevas tecnologías de la información, y sobre todo las telemáticas, no sólo van a complementar la Universidad, sino que la van a transformar. Posiblemente, por no decir seguro, en el futuro ya no será cuestión de estudiar "en", sino "con" o "desde".

Esta implantación que puede potenciar la colaboración entre Universidades al compartir costos de inversión, contenidos y el diseño, producción y evaluación de materiales adaptados a esta modalidad de instrucción; también impulsará la competición entre las Universidades, por la búsqueda de un mercado potencial de clientes y usuarios, y la extensión de su oferta formativa. Aspecto que nos llevará al concepto de megauniversidades, en el sentido de consorcio de Universidades que entre ellas mismas se intercambian los servicios formativos que ofrecen a la sociedad.

La formación a distancia, amplificará su alcance en su combinación con la flexible, es decir aquella que pretende combinar, las posibilidades sincrónica y asincrónica de las nuevas tecnologías de la información, de manera que se puedan ofrecer respuestas diferenciadas en función de las características y demandas de los estudiantes y exigencias de la acción instructiva. Desde nuestro punto de vista, la introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito universitario pasa por su flexibilización. En nuestro contexto contamos con una interesante experiencia que está ofreciendo buenos resultados como es el "Campus Extens" de la Universidad de las Islas Baleares (Salinas, 1997-98), con una combinación metodológica y tecnológica que bien merece la pena estudiar para adaptar a otros contextos, y cuyos resultados analizados por evaluadores externos está confirmando las esperanzas e ilusiones depositadas por los diseñadores del proyecto.

Sin lugar a dudas una de sus posibilidades más significativas es la influencia que tienen para la creación de entornos flexibles para la formación. Flexibilidad que deberemos de entenderla desde diferentes perspectivas:

- Flexibilidad temporal y espacial para la interacción y recepción de la información.
- Flexibilidad para la interacción con diferentes códigos.
- Flexibilidad para elección del itinerario formativo.
- Y flexibilidad para la selección del tipo de comunicación.

Con las nuevas tecnologías podemos crear entornos que faciliten que los usuarios puedan realizar la actividad formativa independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren situados tanto el profesor como el estudiante, de forma que se *"ofrece al estudiante una elección real en cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que puede introducir diferentes caminos y diferentes materiales, algunos de los cuales se encontraran fuera del espacio formal de formación. En consecuencia se favorece que los estudiantes sigan su propio progreso individual a su propia velocidad y de acuerdo a sus propias circunstancias."* (Cabero, 2000, 26). Estamos hablando por tanto de la posibilidad de crear una "formación justo a tiempo" ("just-in-time training"); es decir, de una for-

mación cuando la necesite el estudiante, en el momento en que la necesite, dónde la requiera y al ritmo que el estudiante desee marcarse.

Esta combinación de espacio y tiempo diferentes a los sincrónicos, nos va a permitir relacionarlo con diferentes modalidades de participación y adaptarlo a diferentes actividades. Así Selinger (2000), establece la siguiente relación entre ambos elementos.

Tiempo	Espacio	Participantes	Actividad
Mismo tiempo	Mismo espacio	Individual	Tutoría
Mismo tiempo	Mismo espacio	Grupal	Lecturas, seminarios
Mismo tiempo	Diferente espacio	Individual	Discusión on-line, Videoconferencia
Mismo tiempo	Diferente espacio	Grupal	Discusión on-line, Videoconferencia
Diferente tiempo	Mismo espacio	Individual	Conferencia por ordenador, Grupo de discusión, Listas de distribución
Diferente tiempo	Mismo espacio	Grupal	Conferencia por ordenador
Diferente tiempo	Diferente espacio	Individual	Correo electrónico
Diferente tiempo	Diferente espacio	Grupal	Conferencia por ordenador

Ello nos va a permitir ampliar las herramientas de comunicación que se pueden utilizar en la acción formativa, y en este sentido Orellano (1999) nos presenta el siguiente cuadro de análisis de las diferentes herramientas de comunicación con que el profesor puede contar para desarrollar su actividad profesional de la enseñanza.

Dónde (espacio)				
Cuándo (temporalización)		E. individual	Espacio grupal	Espacio comunitario
	Encuentro simultáneo		Chat no moderado Videoconferencia	Chat moderado por docente Videoconferencia
	Encuentro diferido	Correo electrónico	Correo electrónico Aplicaciones de trabajo cooperativo (p.e. BSCW)	Lista de distribución Foros Aplicaciones de trabajo cooperativo

En el cuadro que exponemos a continuación, que lo hemos construido a partir de las propuestas realizadas por la "Association of European University" (1998) presentamos las diferentes estrategias tecnológicas que podemos utilizar, la táctica pedagógica en la que se apoya y los requerimientos de infraestructura tecnológicos necesarios para su puesta en funcionamiento.

Estrategia para soportar la aproximación pedagógica	Táctica pedagógica	Requerimientos de infraestructura tecnológica
Uso de herramientas y plantillas. Uso de modelos y simulaciones.	Realización de proyectos individuales o por grupos de estudiantes. Preparación de trabajos por estudiantes, diseño de páginas web. Aprendizaje a ritmo individual.	Ordenadores personales. (PC) Posibilidad de acceso vía www.
El ordenador soportando el aprendizaje colaborativo. CSCW ("Computer Supported Collaborative Work").	Aprendizaje colaborativo.	PC. Conexión a redes tanto para dentro como fuera del campus universitario. La universidad puede mantener el host del servidor. Requerimiento de software de trabajo colaborativo (groupware)
Correo electrónico	Comunicación entre profesor-estudiante, y estudiante-estudiante.	PC conectados a redes. La universidad puede mantener el host del servidor. E-mail vía web.

Estrategia para soportar la aproximación pedagógica	Táctica pedagógica	Requerimientos de infraestructura tecnológica
Vídeo y audioconferencia.	Tutorías a grupos remotos. Colaboración institucional.	Requerimiento de alta calidad en los sistemas de videoconferencias. Necesidad de sala adecuada. Pueden organizarse videoconferencias por IP.
Conferencias - demostraciones	Presentaciones audiovisuales.	Proyectores para vídeo, voz y datos. Paneles de LCD para retroproyectores.
Teledifusión	Extensión de las conferencias convencionales. Elemento para la educación a distancia. Puede ser aérea o terrestre. Puede combinarse con la audio o videoconferencia.	Tecnología TV. Dos o más cámaras. Videopresentadores.
Recursos hipermedia.	Recursos para los cursos autoinstruccionales y autodirigidos. Documentos altamente estructurados. Pueden estar disponibles en CD-ROM en la red.	PC multimedia o con conexión a red.

Estrategia para soportar la aproximación pedagógica	Táctica pedagógica	Requerimientos de infraestructura tecnológica
Programas informáticos didácticos	Aprendizaje autodirigido. Formación basada en el ordenador (CBT - "Computer Based Trainging") y Aprendizaje asistido por ordenador (CAL - "Computer Assisted Learning").	PC con configuración multimedia. El uso fuera del campus universitario puede estar limitado por el tipo de licencia.
Evaluación - feedback automático.	Evaluación. Puede ser usada de forma sistemática. Incluyendo banco de ítems.	PC Conexión a redes
Sistemas tutoriales inteligentes.	Aprendizaje autodirigido.	PC Conexión a redes. El uso fuera del campus universitario puede estar limitado por el tipo de licencia.

Diferentes tecnologías a utilizar en los contextos de teleformación universitarios.

Como claramente podemos observar del cuadro presentado, no debemos de caer en el error de considerar a las redes telématicas como las únicas nuevas tecnologías a incorporar en la enseñanza universitaria, de manera que su campo se amplía notablemente desde los equipos multimedia a la utilización de los sistemas de videoconferencia por RDSI o IP.

El aprendizaje flexible encarna el principio de la educación centrada en el estudiante caracterizada por las necesidades individuales en un sistema que persigue adaptarse a las características de los diferentes tipos de estudiante. Este aprendizaje ofrece al estudiante una elección real en cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que puede introducir diferentes caminos y diferentes materiales, algunos de los cuales se encontraran fuera del espacio formal de formación. En consecuencia se favorece que los estudiantes sigan su propio progreso individual a su propia velocidad y de acuerdo a sus propias circunstancias.

Al lado de esta influencia hacia la formación flexible y a distancia, nos vamos a encontrar con la transformación de los contextos formales de enseñanza con la potenciación de las denominadas "aulas virtuales". Aulas virtuales que han sido definidas por Gisbert y otros (1997-98, 32) en los siguientes términos: "es el concepto que agrupa actualmente las posibilidades de la enseñanza/aprendizaje basado en un sistema de comunicación mediada por el ordenador", y que van a suponer la caracterización básica de la incorporación de las nuevas tecnologías en los contextos universitarios de formación. Dicho en otros términos estos contextos virtuales de formación, van a mostrar unas diferencias fundamentales con sus hermanos presenciales de formación, ya que éstos se tienden a situar en un espacio cerrado y utilizando materiales usuales (libros, bloc de notas...) y apoyado fundamentalmente en un contexto de formación cara a cara. En contrapartida en lo virtual tenderá a existir una diversidad de medios y recursos, diseño y estructuración específica de los materiales, e implicación en el proceso de personas diferentes al profesor y el estudiante.

En estos nuevos contextos la interacción será diferente a la realizada en contextos tradicionales de formación, donde el alumno interactúa directamente con el profesor o a través de un medio impreso. En los entornos telemáticos los estudiantes y los profesores realizarán su interacción a través de medios telemáticos.

Lo que estamos indicando es que el éxito de esta modalidad de enseñanza va a depender de la capacidad de interacción que se establezca no sólo entre las personas que participan en el sistema, sino también entre los componentes humanos y técnicos del sistema.

En estos casos la calidad del servicio que se ofrezca va a venir nota-

blemente determinada por la capacidad interactiva del sistema tanto en lo que respecta a sus elementos humanos, como a los mecánicos y conceptuales. De forma que la calidad de los productos que se consigan van a venir determinados por la calidad de la interacción que se realice. Interactividad, que no se limitará a la existente entre el profesor y los estudiantes, sino que abarcará a otros componentes, como son la realizada entre los estudiantes, y la del estudiante con el servidor del programa.

Por otra parte, podemos observar que para que exista una verdadera red telemática de formación, tiene que existir mucho más que el canal de comunicación, es necesario un entramado de personas, tecnología e instituciones, donde el elemento más significativo sea el humano, desde el momento en que decide compartir recursos y experiencias o cooperar en su creación o compartir la docencia (Salinas, 1999).

Los problemas para la introducción de las nuevas tecnologías en la Universidad ya no son tecnológicos ni instrumentales, hoy ya tenemos tecnologías razonables y personal técnico cualificado que sabe manipularlos, los problemas son culturales y estructurales. *"El énfasis se debe de hacer en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías"* (Salinas, 1999).

Para que en la utilización de estos contextos virtuales de formación, podamos obtener todas las posibilidades educativas que pueden brindar: puesta a disposición de los estudiantes de una diversidad de medios y recursos económicos, la posibilidad de ofrecer y desarrollar diferentes funciones, favorecer el aprendizaje autónomo e individualizado, intercambio rápido de información entre el profesor y el estudiante, formación de comunidades virtuales...; deberemos de tener en cuenta en su funcionamiento una serie de principios y hechos que van desde la estructuración y organización de los contextos de formación, la organización de la información, el diseño y la producción de materiales, la disponibilidad de medios y recursos para el profesor y el estudiante, la formación y el perfeccionamiento del profesorado, la necesidad de contar con personal técnico de apoyo, y la modificación de la estructura organizativa en las que tradicionalmente nos desenvolvemos.

Los contextos virtuales de formación van a requerir en primer lugar un diseño específico de organización, estructuración y puesta a disposición de los estudiantes de los contenidos y de la información. No es suficiente con el mero traslado a un lenguaje específico de comprensión por la red, de documentos impresos, independientemente de que contengan estos sonidos, textos o datos. Un contexto virtual para el aprendizaje y la enseñanza, independientemente de estar concebido de la forma lo más amigable posible, es decir que asuma que los usuarios son usuarios y que no tienen porque ser ni expertos en programación informática ni en el manejo en la utilización de programas complejos de informática debe de favorecer una interacción fácil y fluida con el programa entre el usuario. Este contexto deberá de poseer una serie de herramientas mínimas que faciliten tanto la comunicación asíncrona, aquella pensada para la comunicación en tiempo no real (correo electrónico y news) como la síncrona, prevista para la comunicación en tiempo real (IRC y audio-videoconferencia). Al mismo tiempo deberán de plantear interfaz diferentes, para los diferentes participantes en el entorno telemático de formación: profesor, alumno y administrador del programa. Los módulo de enseñanza-aprendizaje, deberán de incorporar herramientas de comunicación/colaboración destinados a facilitar la comunicación, incluyendo herramientas para aplicaciones compartidas y el uso de la información tanto a nivel individual como grupal y herramientas de navegación y búsqueda: orientados a facilitar al usuario la búsqueda y recuperación de la información en función de sus necesidades. Debe también de disponer de elementos para la autenticación del sujeto en el sistema.

En cuanto a los contenidos el entorno debe de ofrecer al profesor diferentes alternativas que van desde la ubicación de los mismos, hasta su fácil actualización y redistribución. Sin olvidar la posibilidad de ofrecer contenidos para sujetos individuales y grupos de alumnos.

Diferentes comentarios realizados hasta el momento nos lleva a señalar, siguiendo a Inglis y otros (1999, 86) que deberán de existir en este nuevo entramado tecnológico-educativo, diferentes tipos de expertos: en tecnologías de la información, en diseño instruccional y en contenidos. En el cuadro que presentamos a continuación se presentan las opiniones de los autores anteriormente citados respecto a las funciones que tendrán que desempeñar cada uno de estos expertos.

Experto en Tecnología de la Información	Experto en Diseño Instruccional	Experto en Contenidos
Funcionamiento y mantenimiento del sistema de información. Funcionamiento y mantenimiento de los equipos a/v. Guionista de materiales a/v y director de producciones audiovisuales. Diseño de programas de ordenador y gráficos visuales y presentación de materiales. Captura de imagen y manipulación y producción de materiales impresos en pantalla.	Asesor en el enfoque de la educación y formación. Concebir formatos efectivos para soportar aprendizaje independiente. Concebir los canales de comunicación entre profesores y estudiante suministrando oportunidades de evaluación formativa y sumativa.	Ofrecer una interpretación de destrezas de especialistas, conocimientos y actitudes para el contenido ofrecido a los estudiantes.

Las funciones de los diferentes expertos que trabajan en los nuevos contextos de formación tecnológicos (Inglis y otros, 1999, 86).

La función del experto en tecnología es más importante de la que usualmente se cree, ya que las funciones que tendrá que realizar superarán con creces las de mantenimiento técnico del sistema, e incorpo-

rá otras, que como apuntan Inglis y otros (1999, 68) podemos concretar en las siguientes:

- Registro y autenticación de los usuarios.
- Distribución de la información de los cursos incluyendo. Objetivos de aprendizaje, información de actividades de aprendizaje, detalles de los recursos de aprendizaje.
- Distribución de software de carácter educativo incluyendo multimedia.
- Ofrecer información de otras oportunidades de aprendizaje tales como reteledifusión, conferencia audio y vídeo a través del ordenador.
- Dirección del sendero que el estudiante toma a través del curso sobre la base de sus resultados en los test y otras evaluaciones.
- Mantenimiento de grabaciones y progreso de los estudiantes.
- Ofrecer información estadística sobre: progreso del estudiante, análisis de los ítems de los test, usos de materiales.

Es necesario también reclamar que frente a la diversidad de entornos, productos de la diversidad de usos de herramientas como: "TopClass", "WebCT", "Learning Spaces", o "Blackboard Classroom"; que presentan un grado de incompatibilidad. En la actualidad se están llevando a cabo diferentes proyectos internacionales capitalizados por distintas instituciones para la búsqueda de procesos de estandarización, como el ADL ("Advanced Distributed Learning") del Departamento de Defensa de EUA, AICC ("Aviation Industry CBT Committee") que se han centrado en los entornos de simulación destinados a la formación, IMS ("Instructional Management System") que es un consorcio de Universidades, empresas y organizaciones gubernamentales, el Proyecto ARADNE potenciado desde la Comunidad Económica Europea, o el IEEE-1484 de la "Learning Technology Standards Committee" (www.gruper.ieee.org/grops/ltsc). De todos ellos posiblemente sea el IMS el que parece que puede dar resultados más prolíficos, ya que tras la identificación de los principales obstáculos para el desarrollo de materiales para el teleaprendizaje y los entornos de enseñanza-aprendizaje en la red: falta de soporte para los pro-

cesos de aprendizaje colaborativos y dinámicos, falta de estándares para localizar y usar materiales electrónicos, y falta de incentivos e infraestructura para desarrollar y compartir contenidos en la red; es decir problemas en lo que podríamos considerar como herramientas síncronas, de indexación y catalogación y de mecanismos de protección de los derechos de autor. Proponen la creación de una arquitectura de enseñanza-aprendizaje en la red abierta y extensible, que pueda interoperar con otros sistemas, que sea fácil de utilizar, que no sea difícil de adaptación/ampliación y que esté centrado directamente en los usuarios sean estos docentes o discentes, administradores o diseñadores del material. Estos nuevos entornos nos permitirán trabajar en multiplataforma, superando los inconvenientes del windows, Mac o Unix. Para finalizar estos comentario indicar que recientemente ha aparecido una publicación de De Benito (2000) donde realiza una excelente revisión de las webtool más usuales existentes en el mercado.

En este último aspecto tenemos que decir que un grupo de profesores de diferentes universidades españolas expertos en tecnología educativa y en informática, han desarrollado un entorno telemático para la integración de los recursos educativos sobre Internet, que sigue las normas IMS denominado JLE (Java Learning Environment) (<http://www.jle.net>) (Gisbert, 2000). El entorno que diferencia entre el papel de profesor, estudiante o administrador de sistema, permite diferentes actividades como son: la exposición de contenidos, la realización de diferentes tipos de pruebas para evaluar a los estudiantes, el seguimiento de los estudiantes, o la incorporación de diferentes herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación.

Ya hemos comentado anteriormente que no es suficiente con el mero traslado de la información impresa a lenguajes de programación en la red, es necesario que ésta posea un diseño y estructura específica, que puede apoyarse, en una serie de hechos como son:

- la posibilidad de ofrecerle al usuario una diversidad de sistemas simbólicos con los cuales pueda interaccionar,
- la incorporación de documentos para la autoevaluación y la realización de prácticas,

- la redundancia constante de la información utilizando para ello tanto formas diferentes de presentación como el mostrar la misma por diferentes sistemas simbólicos,
- que incorpore software de trabajo en grupo compartido, utilización del máximo tamaño posible de la pantalla para la presentación de la información y el análisis de la información,
- el diseño de la información de manera que aunque posea una estructura hipertextual o hipermedia que propicie la navegación libre por parte del usuario al mismo tiempo nos garantice que éste tenga que pasar por todos los núcleos significativos de la información no obviando ninguno de ellos dicho en otros términos que presente una "falsa" individualización de manera que se propicie una tutorización más efectiva,
- que se discriminen diferentes páginas de actividades: principal de la asignatura, índice de contenido, referencias bibliográficas, de materiales para las clases prácticas, de ejercicios para resolver...
- y que al mismo tiempo facilite el acercamiento por parte del usuario a información complementaria que puede estar situada bien en el módulo específico de enseñanza o bien ubicados en otros servidores.

Aspectos como los indicados nos llevarán a pasar de una estrategia de digitalización de contenidos a su virtualización. Recientemente hemos elaborado (Cabero y Gisbert, 2002) una propuesta a manera de libro de estilo de diseño de materiales multimedia formativos para la red, donde recogemos las ideas que tenemos sobre los mismos y las experiencias que al respecto hemos realizado.

Desde nuestro punto de vista el último comentado es uno de los mayores retos con que se enfrenta la incorporación de las nuevas tecnologías telemáticas para ser utilizadas en la formación, ya que la experiencia que tenemos hasta la fecha se refiere, independientemente de la de administración y gestión académica, a la utilización de entornos virtuales para la información, y no para la formación, y estas últimas tienen que tener necesariamente un diseño y estructuración diferentes a las primeras, ya que frente a los espacios telemáticos para información, éstos se verán ampliados para el desempeño de nuevas activi-

dades formativas como son: herramienta para la investigación, el diagnóstico y evaluación de los estudiantes, el forum educativo para el intercambio de información y la creación de entornos colaborativos para el aprendizaje entre estudiantes de diferentes contextos.

Al mismo tiempo no es suficiente con el disponer de espacios para la ubicación de la información, y su intercambio entre profesor-estudiante, y estudiante-administrador del programa. Es necesario también que tanto el profesor, como el administrador del programa posean espacios de interacción específicos, que le permitan conocer qué actividades ha realizado el estudiante, cuál es su ciclo de intervención e interacción, qué núcleos de contenidos ha recorrido, que núcleos ha obviado, qué actividades ha realizado y cuáles no, así como las personas con las prioritariamente establece interacción e intercambia información. Sin olvidarnos del entorno organizativo del administrador que permitirá establecer los lugares a los que puede tener acceso el estudiante, los servicios a utilizar, y su estado de la matriculación.

Lo que estamos comentando nos lleva a la aparición, o la necesidad de creación en las Universidades de nuevas figuras, tanto institucionales como personales, como son los centros de producción audiovisual, informáticos y telemáticos, y los diseñadores y administradores de entornos virtuales, ya que cada vez los entornos de formación virtuales de enseñanza van a ir progresivamente adquiriendo más significado y no sólo en los denominados cursos de postgrado y maestría sino en la enseñanza reglada convencional donde se están ampliando las experiencias y los contenidos impulsados.

Desde nuestro punto de vista la incorporación de las nuevas tecnologías en las universidades requiere la creación de centros específicos para el diseño de materiales, el mantenimiento del sistema y la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Estos centros deberán de jugar el papel desarrollado por los Centros de Procesos de Datos para la utilización de las redes en la organización y administración educativa.

Al lado de los requerimientos necesarios para el diseño y la estructuración de la información en entornos virtuales de información, también van a exigir una mayor capacitación del profesorado y un nuevo modelo, si se me permite utilizar la palabra, de alumno. En cuanto al

profesor, será necesario que posea una mínima cualificación tecnológica para poder interaccionar en estos nuevos entornos telemáticos de formación, dominando al mismo tiempo algunos de los principios para el diseño y estructuración de materiales, así como la tutorización en estos nuevos entornos que exigirá el cumplimiento de algunos principios, como son: establecer los tiempos de disponibilidad del tutor, cumplir con esos tiempos de forma constante y saber minimizar los errores técnicos de conexión. Por otra parte, el profesor deberá de aprender a interaccionar en otros entornos diferentes a la formación presencial "cara a cara", que requerirán, como por ejemplo el caso de la videoconferencia, el saber asumir un tiempo de demora en las contestaciones, la utilización constante a la participación por parte del estudiante, la presentación de materiales en forma diferente al tradicional dibujo en la pizarra o acetato de retroproyección, o la utilización de habilidades creativas en el desarrollo docente.

El rol del profesor deberá de ser modificado de manera que frente al tradicional de transmisor de información, se impulsarán otros, como son el de organizador de situaciones mediadas de aprendizaje y el de diseñador de medios adaptados a las características de sus estudiantes y potencialidades de la tecnología utilizada. Y este es posiblemente uno de los problemas para su introducción e implantación, la fuerte tendencia conservadora por lo general del profesorado universitario. Cuestión que se puede hacer más conflictiva, si el profesorado en vez de percibirlos como ayudas, las comprende como una carga adicional a su trabajo. De ahí, de nuevo la necesidad de contar con centros y personal especializado de apoyo para la introducción de las nuevas tecnologías.

Desde el Manitoba Department of Education (1994) se llama la atención respecto a que en la estrategia de aprendizaje basada en recursos, el profesorado debe de animar a los estudiantes para: ser activos y no pasivos en el proceso de aprendizaje, acercarse al aprendizaje desde una perspectiva de investigación, aceptar la responsabilidad de su propia formación, ser original y creativo, desarrollar solución de problemas, tomas de decisión y evaluación de destrezas, y desarrollar una extensa mirada sobre el mundo. Ello supone que el estudiante tiene que desarrollar nuevas habilidades y capacidades, como

son: reunir y organizar hechos, distinguir entre hechos y ficción o fuentes primarias y secundarias, realizar comparaciones sistemáticamente, formar y defender una opinión, identificar y desarrollar soluciones alternativas, resolver problemas independientemente, y usar conductas responsables.

Ni que decir tiene que la incorporación de estas nuevas tecnologías en el terreno educativo, va a llevar la modificación de los roles tradicionales que el docente desempeña en la instrucción tradicional, de manera que tenderán a desvanecerse algunos, como el de transmisor de información, y potenciarse otros, como el de evaluador y diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, entre otros motivos por que puede que él ya no sea el depositario de los contenidos y de la información. Al mismo tiempo deberá de poseer habilidades para trabajar y organizar proyectos en equipo, ello repercutirá en que se convierta en un organizador dinámico del currículum estableciendo y adoptando criterios para la creación de un entorno colaborativo para el aprendizaje. Squires y McDougall (1997, 91-95) nos hablan que la introducción del software educativo en los centros docentes, va a traer como consecuencia un fuerte impacto en la modificación de los estilos docentes de los profesores, pasando del tradicional suministrador de información a otros más novedosos: proveedor de recursos para los estudiantes no sólo en la asignación o recomendación al estudiante con los que deban de trabajar, sino lo que es más importante transformando los materiales para adaptarlo a las necesidades de los alumnos; organizador del aprendizaje, en el sentido de crear en el aula entornos específicos para su utilización y tiempo destinado para ello; tutor del estudiante; investigador; y facilitador. Para Torres (1994, 252-254), en el desarrollo de un currículum integrado, que salvando la matización creemos que las referencias nos sirven para nuestro caso, se necesita una figura docente reflexiva, con un bagaje cultural y pedagógico importante para poder organizar un ambiente y un clima propicio para el aprendizaje, convirtiéndose el profesorado en una figura dinamizadora y motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando actividades como: estimular al alumnado a poner a prueba sus ideas, crear ambientes distendidos, aceptar los errores como aprendi-

zaje, recurrir a preguntas y problemas abiertos.

En estos nuevos contextos de formación, los docentes sin tener que ser grandes expertos en el manejo de tecnología si se le exigirá que posean un cierto dominio tecnológico, que progresivamente irá disminuyendo con la amigabilidad de los entornos telemáticos. Si en un modelo de comunicación tradicional la comunicación es interpretada a través de códigos verbales y no verbales implícitos y explícitos, en un contexto mediático de comunicación la sencillez de la interacción con el sistema y la calidad didáctica y técnica de los materiales será un determinante relevante para que ésta se produzca. En este caso es necesario recordar que las situaciones de teleaprendizaje requieren una detallada organización, tanto por parte del administrador técnico del sistema como por el administrador pedagógico.

En estos nuevos contextos los roles ha desempeñar por el profesor se van a ver claramente modificados Y en este sentido tenemos que señalar que las propuestas que se han realizado sobre los roles que desempeñará el profesor en el entorno de las denominadas nuevas tecnologías son diversas. Así Gisbert (2000) en un reciente trabajo sobre el profesor del siglo XXI indica que el profesor deberá de asumir los siguientes roles en los entornos tecnológicos: consultores de información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, facilitadores, proveedor de recursos y supervisores académicos.

Mason (1991), por su parte nos habla de que los profesores pueden desempeñar tres roles fundamentales: organizativo, social e intelectual. Por el primero el profesor tendrá que establecer agenda para el desarrollo de la actividad formativa (objetivos, horario, reglas de procedimiento...), teniendo que actuar como impulsor de la participación; por el segundo, crear un ambiente social agradable para el aprendizaje; y por el tercero, central las discusiones en los puntos cruciales, hacer preguntas y responder a las cuestiones de los alumnos para animarles a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones.

Por su parte Salinas (1998, 137-138) en un trabajo donde analiza el cambio del rol en el profesorado universitario como consecuencia de la era digital, nos apunta algunas de habilidades y destrezas que se tienen que poseer por parte de los profesores:

- 1.- Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.
- 2.- Potenciar que los alumnos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.
- 3.- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los alumnos están utilizando estos recursos. Tienen que ser capaces de guiar a los alumnos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso del estudiante; proporcionar feedback de apoyo al trabajo del estudiante; y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo.
- 4.- Acceso fluido al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo alumno-usuario de la formación descrito.

Para nosotros estos cambios e influencias más significativas de los nuevos entornos en los estudiantes se van a producir en las siguientes grandes dimensiones:

- Consultor de información - facilitadores de información.
- Facilitadores de aprendizaje.
- Diseñador de medios.
- Moderadores y tutores virtuales.
- Evaluadores continuos y asesores.
- Orientadores.

Respecto al estudiante y como ya señalé en otro trabajo Cabero (1998, 63-64): *"... deberá de estar capacitado, para el autoaprendizaje mediante la toma de decisiones, la elección de medios y rutas de aprendizaje, y la búsqueda significativa de conocimientos. Y que deberá de tener mayor significación en sus propios itinerarios formativos"*. El estudiante deberá de estar más capacitado para la autoinstrucción y el trabajo colaborativo entre estudiantes, en la búsqueda constructivista, y no memorística, de los contenidos, habilidades y resolución de proble-

mas. Como han puesto de manifiesto diferentes investigaciones realizadas sobre la introducción de las nuevas tecnologías en los contextos universitarios de formación, el uso de las tecnologías no es sólo cuestión de problemas de acceso, sino que es más un problema cultural que mueve una actitud donde el estudiante debe de pasar de una actitud pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje a uno activo. La Universidad debe de formar a los estudiantes para pensar de forma crítica, analítica y creativa.

Lo que estamos señalando es que la incorporación de las nuevas tecnologías a la formación superior nos va a reclamar pasar de un modelo de enseñanza centrado en el profesor, a uno donde el estudiante ocupa el nodo central del proceso, y todos los recursos sean puestos a su disposición.

La solución de los problemas que aquí consideraré como organizativos: humanos, técnico, jurídico, administrativos y económicos; es uno de los que determinará sin lugar a dudas la presencia y potencia futura de las nuevas tecnologías en las Universidades. Y otros, que todavía por el bajo nivel de implantación de éstas no han dado todavía la cara. Los problemas no se están desarrollando en las actividades de tercer ciclo, postgrado y maestría, los problemas van a aparecer en la formación reglada, en cuanto a la matriculación de los estudiantes, su acreditación, el derecho de autoría de los materiales para los profesores, la especificación de la tutoría telemática... No me extenderé mucho en estos aspectos, el lector interesado puede encontrar información en los trabajos que hemos realizado últimamente sobre el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las instituciones educativas (Cabero, 1999).

Como hemos ido apuntando las influencias más significativas de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las organizaciones se van a producir como consecuencia de las posibilidades que estas poseen para superar las y romper las variables espacio-temporales en las cuales se desenvuelve la formación actual.

Esta ruptura traerá una serie de variables como hemos ido apuntando, pero también implicarán otro tipo de dificultades, como consecuencia directa de la falta de experiencia para organizar la actividad educativa sin la referencia de estos parámetros. Ello reclamará nuevos

modelos organizativos y la contemplación de nuevas variables y estructuras para su puesta en funcionamiento. "*Variables que irán desde la reconversión espaciales de los centros, con menos aulas y más espacios tecnológicos y virtuales para encuentros personales, intercambios de experiencias y tutorización; hasta la búsqueda de nuevas medidas para el seguimiento y control de los estudiantes.*" (Cabero, 1998 b, 203). Al mismo tiempo la elección flexible por parte de los estudiantes, repercutirá en que los centros ya no se conviertan en centros exclusivos de instrucción, sino que desempeñarán un nodo más del sistema de formación, de manera que las instituciones de formación intentarán buscar redes de formación, para el intercambio de acciones formativas entre sus alumnos. Lo que permitirá que éstos podrán tener más libertad para cubrir su currículum e itinerario formativo, ya que las ofertas educativas que se le ofrezcan no se limitarán exclusivamente a las instancias regladas de aprendizaje de su entorno cercano, pero al mismo tiempo traerá consigo nuevos problemas desde un punto de vista de la organización de los estudios: "*qué criterios se adoptarán para la aprobación del currículum elegido por los estudiantes, qué transacción económica o de otro tipo se llevará a cabo entre el centro donde el estudiante se matricula y donde recibe cursos específicos, o donde se llevará a cabo el control administrativo de la formación*" (Cabero, 1999, 204).

No debe de caber la menor duda que su introducción reclamará nuevas propuestas y ejercicios mentales para ofrecer respuestas a preguntas referidas a las acreditaciones, los costos de las matriculas, las compensaciones a los profesores...

El costo es uno de los problemas que normalmente se apuntan para la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. Y en este aspecto, aunque la inversión económica es inicialmente elevada para incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a la formación universitaria, parece ser que las Universidades que invierten en tecnología a medio plazo reducen sus costos y amplían su marco de influencia. Sin embargo es importante tener en cuenta que la dimensión de costo tenemos que analizarla desde diferentes perspectivas, una, la separación entre el costo de inversión y el costo de mantenimiento, dos, discriminar entre costo de inversión técnica y humana, y tres, costo para la formación y el per-

feccionamiento de todas las personas que intervienen en el entramado creado por las nuevas tecnologías como ya indicamos en su momento.

Es importante tener en cuenta que para su utilización no es suficiente con la presencia de la cobertura tecnológica, es necesario también el desarrollo de una cultura de la utilización de la tecnología, que nos lleve, por ejemplo, a ir transformando nuestras comunicaciones internas en soporte impreso, a otro en soporte digital.

Ahora bien, no debemos creer que su exclusiva presencia garantizará su utilización, como señala la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (1997) para la introducción de las nuevas tecnologías deben de cumplirse diferentes cuestiones: a) acceso de estudiantes y profesores a la infraestructura apropiada, b) desarrollo de metodologías para el aprovechamiento docente de las TICs, c) desarrollo de materiales docentes basados en las TICs, d) formación del profesorado y los estudiantes, y e) el fomento del uso de las tecnologías de la información y comunicación

A ellas nosotros les incorporaríamos otras, como son el incremento de los recursos, la búsqueda de estándares, el papel que jugará el estudiante y las implicaciones para el profesorado.

Digamos desde el principio que tener una Universidad que utilice las nuevas tecnologías de la información y comunicación no significa tener experiencias pilotos, o tener cursos de postgrado o maestría, o poseer centros específicos para su incorporación, ni ser pioneros en aspectos instrumentales, sino modificar las creencias y cultura ubicada por lo general en la Universidad. Ello nos lleva a indicar con toda claridad que su implantación pasa necesariamente por un compromiso institucional, y una clara decisión política por las autoridades políticas académicas para su introducción y desarrollo.

Para finalizar nos gustaría señalar algunos aspectos que deben de ser contemplados para su utilización en la formación reglada universitaria, y que concretaría en: incremento de las infraestructuras tecnológicas, adopción de medidas para la no discriminación de los estudiantes, formación y perfeccionamiento del profesorado y de los estudiantes, llevar contenidos a la red, y potenciar el desarrollo de las investigaciones sobre sus potencialidades para la creación de entornos

de formación. El aprendizaje por redes de comunicación, debe de ser además de flexible e interactivo, accesible para cualquier persona.

En cuanto al primero de los puntos indicados la situación es clara, si no disponemos de una red y equipos conectados a la misma con unas características suficientemente potentes y recursos para que los profesores y estudiantes puedan interaccionar en la misma, debere-mos de continuar por fuerza con la utilización de otras tecnologías, sean orales o impresas. En este aspecto es necesario tener una buena infraestructura para la distribución de la información en la red, con ser-vidores rápidos y con capacidad de transferencia de información por la red, y de información en múltiples formatos: texto, dato, vídeo y audio; aspectos que ya son hoy en día cómodamente posible con pro-gramas como Real Audio, Real Video o Quicktime.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista uno de los aspectos más importante que tenemos que vigilar en su utilización es la separación que pueden establecer entre los alumnos por su poder adquisitivo. En la actualidad los problemas para su utilización por los estudiantes no se encuentren en las LAN ("Local area networks") sino en las WAN ("Wide area networking"). De ahí que desde las propias administracio-nes educativas se establezcan consorcio o ayudas, para no discriminar a los estudiantes con menos recursos económicos. Si estos aspectos no se vigilan las nuevas tecnologías, sobre todos las telemáticas más que acortar las distancias, las harán más insalvables.

Como ya hemos señalado hasta el momento muchos de los entor-nos telemáticos que se han desarrollado son puramente informativos, y se hace necesario para conocer las potencialidades óptimas de la red, que sean entornos de formación, y ello pasa necesariamente por lle-nar de contenidos formativos la red. Contenidos que no deben de ser una mera copia de los impresos, sino que deben de adaptarse a las potencialidades de las características interactivas de las tecnologías, y a los sistemas simbólicos movilizados.

Es necesario también potenciar la investigación en este terreno, y no sólo para conocer las capacidades tecnológicas óptimas o necesarias, sino también para reflexionar sobre el diseño de los materiales, la significación de las características cognitivas y metacognitivas de los usuarios del sistema, la validación de estrategias metodológicas y eva-

luativas, que puedan ser utilizadas en estos contextos de formación y la investigación sobre uso de nuevas herramientas de comunicación compartidas.

El futuro es claro, pero tenemos que construirlo desde el presente y no confiar en los nuevos profetas de la comunicación, que como siempre llaman a las puertas en los momentos de abundancia, guiados por el olfato mercantilista y sus únicos intereses personales.

Referencias bibliográficas

ASSOCIATION OF EUROPEAN UNIVERSITIES (1998): *Restructuring the University. New technology for teaching and learning*, CRE GUIDE, I.

CABERO, J. (1998): Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum, en PÉREZ, R. (coord): *Educación y tecnologías de la comunicación*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 47-67.

CABERO, J. (1999): Impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las organizaciones educativas, en LORENZO, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 197-206.

CABERO, J. (2000): Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: aportaciones a la enseñanza, en CABERO, J. (ed): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid, Síntesis, 15-37.

CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Barcelona, Paidós.

CABERO, J. y GISBERT, M. (dir) (2002): *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.

CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.

CONFERENCIA DE RECTORES DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (1997): *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en las Universidades Españolas. Informe del grupo de nuevas tecnologías y las comunicaciones*, CRUE.

DE BENITO, B. (2000): *Posibilidades educativas de las "webtools"*, Palma de Mallorca, Universidad de las Islas Baleares.

DUARTE, A. (1998): *Navegando a través de la información: diseño y evaluación de hipertextos para la enseñanza en contextos universitarios*, Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral inédita.

FERRANDEZ, A. (1996): La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos, en BERMEJO, B. y otros (coords): *Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*, Sevilla, GID-FETE, 3-61.

GISBERT, J. y otros (1997-98): "Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje", *Cuadernos de documentación multimedia*, 6-7, 29-40.

GISBERT, M. (2000): Pupitre-net: plataforma virtual para la integración de los recursos educativos sobre Internet, en PÉREZ, R. (coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales*, Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, 55-70.

GONZÁLEZ, A-P. (1996): Las nuevas tecnologías en la formación ocupacional: retos y posibilidades, en BERMEJO, B. y otros (coords): *Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*, Sevilla, GID-FETE, 195-226.

HARASIM, L. y otros (2000): *Redes de aprendizaje*, Barcelona, Gedisa.

INGLIS, A. y otros (1999): *Delivering digitally. Managing the transition to the knowledge media*, London, Kogan Page.

MARTINEZ, F. (1994): Nuevas tecnologías de la comunicación y la empresa, en ORTEGA, P. y MARTINEZ, F.: *Educación y nuevas tecnologías*, Murcia, CajaMurcia, 139-151.

MATTHEWS, D. (1998): "Transforming higher education. Implications for state education finance policy", <http://www.educase/erm9854.htm>.

NEGROPONTE, N. (1995): *El mundo digital*, Barcelona, Ediciones B.

OBLINGER, D.G. y VERVILLE, A-L. (1999): "Information Technology as change agent", <http://www.educom.erm991a.htm>.

ORELLANO, F. (1999): La nueva educación a distancia: explotando los recursos provistos por Internet en el diseño de actividades de educación de adultos a distancia, *QuadernsDigitals.net*, <http://www.ciberaula.net/quaderns/Sumario/nueva/n>.

SALINAS, J. (1997-98): "Modelos mixtos de formación universitaria presencial y a distancia: el campus extens", *Cuadernos de documentación multimedia*, 6-7, 55-64.

SALINAS, J. (1999): ¿Qué se entiende por una institución de educación flexible?, documento no publicado (Edutec 99).

SAN MARTIN, A. (1995): *La escuela de las tecnologías*, Valencia, Universitat de Valencia.

SURRY, D. (1996): "Defining the Role of the Instructional Technologist in Higher Education", <http://www.mtsu.edu/%7eitconf/papers96/it.html>, (4/01/2002).

TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*, Málaga, Aljibe.

PÉREZ TORNERO, J.M. (comp) (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Barcelona, Paidós.

SQUIRES, D. y McDOUGALL, A. (1997): *Cómo elegir y utilizar software educativo*, Madrid, Morata.

MONTENEGRO, C. y ROMO, M. (1999): Uso de las tecnologías de información y de comunicaciones en la Universidad Virtual, <http://www.espe.edu.ec/tecnologia-informacion/universidad-virtual/propuesta-tecnologia/propuesta0.html>.

SELINGER, M. (2000): Opening up new teaching and learning spaces, en EVANS, T. y NATION, D. (coord): *Changing University Teaching. Reflections on creating educational technology*, Londres, Kogan Page, 85-97.

MANITOBA DEPARTMENT OF EDUCATION (1994): Resource-based learning: an educational model, ed37273.

MASON, R. (1991): "Moderating educational computer conference", *Deosnews*, 1, 19.

CLUB GESTIÓN DE CALIDAD (1998): *Mejora en la formación universitaria: sugerencias desde la empresa*, Club Gestión de Calidad, documento policopiado.

TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo*

integrado, Madrid, Morata.

SOBRE LA RELACIÓN ENTRE TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y CULTURA

Rafael Ángel Rodríguez Sánchez



SUMARIO:

En este trabajo se analiza cómo, en el ámbito del pensamiento contemporáneo, los problemas generados por el desequilibrio norte-sur, tienden a universalizarse merced a la globalización (como una de las características definitorias de nuestras sociedades tecnológicas), afectando a todo el planeta. Se plantea la necesidad de una cultura del desarrollo en el ámbito científico y filosófico, que tenga como fundamento la interculturalidad; y a este respecto, se recogen algunas estrategias aplicables a la educación intercultural.

SUMMARY.

This paper analyzes, in the field of current thought, the problems that the imbalance between North and South engenders, together with the fact that these problems tend to become universal. This is one of the outcomes of globalization, and one of the crucial characteristics of technological civilization. A culture based on scientific and philosophical development is seen as possible solution, with its roots in intercultural. Finally, some strategies which may be applied to intercultural education are seen in detail.

Uno de los conceptos centrales de toda reflexión perteneciente al ámbito de la ciencia, tecnología y sociedad (CTS) es la noción de aldea global. Con este polivalente concepto se quiere designar, entre otras cosas, la situación de permanente comunicación e interdependencia en la que viven las comunidades humanas actuales.

La economía, basada antes en un intercambio entre dispares civilizaciones, exige hoy día el uso de unas monedas cada vez más internacionales. El trabajo, concebido hace unos años como un lugar cercano a la propia vivienda, se desarrolla ahora a golpe de la llamada libre circulación de personas, siendo cada vez más frecuentes los traslados a largas distancias en avanzados medios de transporte. La información, que antes se transmitía por los caminos de la viva voz o el desplazamiento físico de un trozo de papel, se mueve ahora a velocidades inusitadas en sus conocidas autopistas. La tecnología, allí donde ha llegado, ha transformado radicalmente la estructura de nuestras sociedades, uniformizándolas.

"La tesis sociológica según la cual (...) la diferenciación técnica y social y la extremada especialización han dado lugar a un caos cultural, se ve diariamente desmentida por los hechos. La cultura marca hoy todo con un rasgo de semejanza. Cine, radio y revistas constituyen un sistema. Cada sector está armonizado en sí mismo y entre ellos." (Horkheimer; Adorno, 1994, p. 165).

Ya en 1971, Barry Commoner había propuesto sus conocidas "leyes de la ecología", entre las que se encontraba, en primer lugar, su "todo está relacionado con todo", de la que se deducían "la interdependencia ecosistémica" y el hecho de que "todo vaya a parar a alguna parte" (Commoner, 1978). Con ellas, se incidía en una cultura de la globalidad, en la que los problemas ecológicos no son concebidos como cuestiones puntuales que afectan exclusivamente a los países que transportan petróleo en sus buques o que contaminan excesivamente sus aires; sino que, precisamente, lo característico de las mareas negras o de las lluvias ácidas es su movilidad, de modo que lo sucedido en un lugar, tiene sus repercusiones directísimas en otros: todo está relacionado con todo.

Esta afirmación, expuesta en el ámbito de lo ecológico, es, obviamente aplicable a la especie humana, que forma parte del macroecosistema del planeta. La tecnología de nuestras sociedades hace que éstas dejen de ser reinos separados por una invisible muralla. Por eso, los problemas que genera o que han sido potenciados por el avance del orden tecnológico actual no afectan tan sólo a una pequeña parte del planeta. Tomemos, como botón de muestra, algunos ejemplos.

La lista de problemas medioambientales, generadas por las nuevas tecnologías y convertidas en peligros globales es prolija. El cambio climático amenaza con elevar las temperaturas de la biosfera, si los medios de transporte siguen estando basados en la quema de combustibles fósiles que aumentan el "efecto invernadero". La capa de ozono, ese protector estrato que nos defiende de los rayos ultravioletas, está siendo destruida, entre otras, por nuestra industria frigorífica, productora de los llamados CFCs. La pérdida de la biodiversidad, amenaza con eliminar nuestra riqueza genética global. La desertización, ha acabado ya con el 35% de los territorios del planeta, debida sobre todo al pastoreo abusivo, a la sobreexplotación agrícola y ganadera, así como a la deforestación. La contaminación, sobre todo la atmosférica y la acuífera, se está convirtiendo en un grave problema de dimensiones universales. La utilización de energías peligrosas, en fin, es una amenaza general para la conservación de todo el planeta:

"Los desastres relacionados de un modo u otro con la ciencia y la tecnología contemporáneas, como derrames de petróleo o catástrofes nucleares, han servido de combustible para esa protesta y de catalizador para una concienciación colectiva acerca de los riesgos e impacto de una ciencia fuera de control.

Todo esto se encuentra a la base de la reciente revisión de las políticas científico-tecnológicas de los gobiernos occidentales, una revisión que enfatiza el control monitorizado (y la participación pública) de un desarrollo científico-tecnológico que no ya no es abandonado a su propia inercia, sino que se pretende orientar atendiendo a valores como la protección de la salud pública y del entorno" ¹

Si continuamos citando otros peligros globales generados por las nuevas tecnologías, tenemos que detenernos irremediabilmente en la carrera de armamentos. No se trata sólo de la potencia destructora de estos ingenios; está, además, el problema de la inversión monetaria que los países hacen en esta materia, descuidando otras necesidades más urgentes: los países más pobres de la tierra, destinan como media, casi un 20% de sus ingresos a la compra de armamento y al mantenimiento de sus ejércitos².

Por otra parte, el sistema de producción en serie, que permite fabricar la enorme cantidad de bienes de que gozamos, obliga sin embargo a las empresas a invertir gran parte de su presupuesto en publicidad, llegándose a la curiosa paradoja de tener que destinar más inversión en el marketing que en el propio producto: *"Los gastos de Nike en patrocinar deportistas (una parte del negocio publicitario) sube a unas 40.000 millones de pesetas al año, y sólo lo que paga a Michael Jordan es superior a lo que cobran quienes trabajan en seis factorías de Nike en Indonesia"*³.

Pero si el actual sistema creado por la especie humana, se ha vuelto contra el propio hombre, ha sido sobre todo en la desigualdad social generada. El mundo ha quedado dividido en dos grandes facciones: los países ricos del norte y los pobres del sur. El norte, con una población de, aproximadamente, el 20% del planeta, disfruta del 80% de la riqueza mundial; por el contrario, en los países del sur las cifras se invierten: 20% de la riqueza a repartir entre el 80% de la población. Dicho de otro modo: cada habitante del norte dispone de, aproximadamente, 20 veces más que uno del sur⁴.

No se pretende, con este bosquejo de calamidades, defender la simpleza de que la tecnología es negativa para la sociedad. Pero sí se intenta incidir en el hecho de que la tecnología está globalizando los inconvenientes y problemas (también las ventajas), de modo que estos van poco a poco extendiendo sus ámbitos de aplicación a todo el planeta.

Si aceptamos la concepción de la justicia, en términos de equidad distributiva, concebiremos entonces a la sociedad como una empresa cooperativa, en donde cada individuo aporta algo y, a cambio, recibe algo; unos aportan alimentos, otros servicios y, en general, todos se

benefician de este intercambio. Según esta imagen, el resultado sería la puesta en común y el disfrute de una serie de derechos y libertades básicas que quedarían, podríamos decir, repartidos, de modo que todos se beneficiarían con las oportunidades de realización personal generadas en este sistema (Rawls, 1978, 82 y ss.)

La cuestión es que el sistema avanza cada vez más hacia globalización, es decir, hacia la puesta en común y comunicación de recursos, personas, etc., y los problemas de injusticia social que antes no afectaban a las naciones ricas, terminarán incidiendo en ellas. El mundo avanza de modo que cada vez es menos pensable una sociedad rica y poderosa, junto a, y sin embargo independiente, otra miserable y paciente. Dicho de otro modo: un mundo global hace que los problemas que el sistema genera contra una parte del planeta, terminen recayendo necesariamente en la otra. Expongamos algunos hechos al respecto, que prueban esto.

Uno de los crecientes problemas de la política occidental es la llegada, cada vez más imparable, de inmigrantes y refugiados que huyen de la pobreza creada por el sistema y concentrada en el sur. Aunque inicialmente se limitaba a países como Francia, Italia o Alemania, actualmente es una realidad existente en toda la Unión Europea y, en general en todos los países más desarrollados. En 1992, ya residían en Europa 8 millones de emigrantes. Según datos del Eurostat -la Oficina Estadística Europea- la UE registró en 1999 el crecimiento natural más bajo desde 1945, apenas un millón de habitantes. Sin embargo esta cifra es engañosa si consideramos que durante ese periodo llegaron al continente 717.000 personas, especialmente a Italia, Alemania y el Reino Unido, con lo que, en realidad, en 1999 nacieron aproximadamente cuatro millones de europeos. En 1932 había en Marruecos un 33% de campesinos "sin tierra", en 1972 el porcentaje era de 75%: seguirán viniendo extranjeros. El paraíso confortable ve entonces amenazada su situación, teniendo que empezar a repartir beneficios.

El narcotráfico es otro de los grandes problemas, procedentes del tercer mundo, pero que termina impactando de lleno en las sociedades occidentales. La caída de los precios en la agricultura del sur es en gran parte, la culpable: " ... en Perú, una hectárea de cultivo de café supone un ingreso de 101 dólares al año, mientras una hectárea sembrada de

coca proporciona 4147 dólares al año. Para conseguir el mismo beneficio de café habría que cultivar 40 veces más cantidad de tierras" (Centro Nuevo Modelo Desarrollo, 1997, 187)

Si consideramos que, según un informe elaborado por el Instituto de Estadística de Perú, en 1996 había un 44% de la población que vivía en pobreza, de los cuales casi un 20% lo era en grado extremo, no es previsible que la situación vaya a cambiar por la sola vía policial; y de hecho, el problema de la drogadicción en las sociedades occidentales no parece desaparecer sólo con policías, jueces y funcionarios de prisiones.

Otro problema de dimensiones globales es el terrorismo internacional. La resolución 1269, aprobada por la ONU el 19 de Octubre del 2000 constituye una llamada de atención a aquellos países, la mayoría del tercer mundo, que ofrecen en su territorio refugio y medios para financiar organizaciones que luego actúan en occidente. El terrorismo internacional, nutre su ideario, cada vez, con consignas contrarias a la opresión capitalista; es el resultado de una pobreza que provoca malestar y revueltas.

Esa misma pobreza es la que obliga a los países pobres a exportar los recursos que tienen: árboles, especies endémicas protegidas; y otros productos manufacturados que, para minimizar sus costes, se fabrican incumpliendo las normativas medioambientales. En este sentido, Brasil seguirá talando la mayor superficie consumidora de carbono del planeta, por lo que el peligro del cambio climático seguirá aumentando. Los países con un número más elevado de especies endémicas, con excepción de Australia, son países pobres: Indonesia, México o Brasil. Agobiados por otros problemas, descuidan su patrimonio genético, que es un bien universal. China y otros estados no están dispuestos a renunciar a la utilización de los CFCs, que tanto han contribuido a aumentar la calidad de vida de los estados que ahora se dicen preocupados por el medio ambiente, y la capa de ozono seguirá siendo dañada.

Por otro lado, la situación de necesidad en que viven los países del sur, tiene también sus repercusiones en la economía del norte. Los primeros compran menos productos procedentes de la fábricas de Europa y Norteamérica; se tienen que conceder créditos al desarrollo

a los países del sur aunque sea con el único objetivo de no asfixiar a quien va seguir devolviendo la famosa deuda externa, etc. Por eso esta deuda que obliga a vivir al sur en la pobreza es descrita como un bumerang, que se está volviendo contra el propio norte ⁵

Hemos analizado los problemas de desigualdad que genera el orden económico de las actuales sociedades tecnológicas. La pobreza se sitúa en los países del sur, pero en consecuencia, se generan en ellos unos efectos negativos, que terminan extendiéndose a la totalidad del planeta. Las modernas tecnologías han globalizado no sólo las ventajas sino también los peligros. Parece, pues, claro que las ayudas que el norte debe conceder al sur no son sólo un asunto de bondad más o menos altruista, sino que se trata de una opción para la propia supervivencia a largo (o no tan largo) plazo. Además, siempre existe el peligro de que, tras una revolución que cambie las cosas, el esquema oprimido-opresor se invierta al estilo descrito por Paulo Freire. También por eso, se hace necesaria una política de desarrollo y solidaridad.

Pero para que se cree el ambiente social que favorezca este cambio de orientación, es necesario que haya un conocimiento por parte de los países del norte, no sólo de las necesidades, sino también de las costumbres, idiosincrasia y, en general, cultura de los países del sur. La primera reacción natural de un europeo ante la llegada masiva de inmigrantes o de otros "problemas" procedentes del sur es una cierta inquietud ante una pérdida de calidad de vida; sin embargo, si conoce sus costumbres, su organización social, sus necesidades, etc., ese miedo suele desaparecer. Ante el aprecio por otras culturas, surge el deseo de ayudarlas y, por tanto, aumentará por parte de los votantes la presión social para que los proyectos políticos sobre desarrollo "de papel" se conviertan en realidades sociales. Por eso, bien puede decirse que la antesala de la solidaridad es el interculturalismo.

Ahora bien ¿cómo incorporar a las sociedades europeas y norteamericanas un mayor conocimiento y aprecio por otras culturas? A través del medio de transmisión de ideas por excelencia: la educación. En este sentido, la comisión Delors (así es como se conoce la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, organizada por la UNESCO y presidida por Jacques Delors) elaboró un Informe en 1996 con el sugestivo título de "La educación encierra un tesoro":

"... en dicho Informe se establecen los cuatro pilares sobre los que una educación a lo largo de la vida debe estar asentada: aprender a conocer (...), aprender a hacer (...), aprender a vivir juntos y con los otros (para desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respecto a los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz) y, en definitiva, aprender a ser ..." (Monclús; Sabán, 1999, 102).

El tercer pilar hace referencia directa a lo que estamos tratando. En este sentido, una voz tan autorizada como la de Federico Mayor Zaragoza, afirma:

"... el empeño de forzar la paz va mucho más allá de la simple tarea de apaciguamiento y la ayuda humanitaria de urgencia (...) Cualquier esfuerzo encaminado a fundar una cultura de paz ha de tomar en cuenta estas raíces profundas de los conflictos humanos y orientarse prioritariamente a transmitir valores, forzar actitudes y elaborar dispositivos jurídicos capaces de sustituir a los de la cultura bélica que ha empezado a periclitarse."

Los pilares de esta empresa son, pues, la educación y el desarrollo, que permiten eliminar los aspectos más deshumanizantes de la pobreza extrema, contribuyen a erradicar la discriminación y a establecer gobiernos respetuosos con la voluntad popular y los derechos humanos." (Mayor Zaragoza, 1999, 178)

Se hace necesaria una educación intercultural entendida como un conocimiento respetuoso de las otras formas de civilización, con sus peculiaridades y problemas. Esta educación encuentra dos vías idóneas para su desenvolvimiento: la familia y el sistema educativo. Vamos a detenernos brevemente en cada uno de ellos.

La enseñanza en el marco de la familia, en tanto que ésta genera un ambiente afectivo de confianza y comprensión, resulta ideal para la transmisión de valores como la interculturalidad, la cooperación, el diálogo, la solidaridad, etc:

"En la familia el niño aprende - o debería aprender - aptitudes tan fundamentales como hablar, asearse, vestirse, obedecer a los mayo-

res, proteger a los más pequeños (es decir, convivir con personas de diferentes edades), compartir alimentos y otros dones con quienes le rodean, participar en juegos colectivos respetando los reglamentos, rezar a los dioses (si la familia es religiosa), distinguir a nivel primario lo que está bien de lo que está mal según las pautas de la comunidad a la que pertenece, etc." (Savater, 1997, 55).

Estos primeros momentos de la educación son importantísimos. Sin embargo, La presión económica que ejerce la sociedad competitiva sobre las actuales familias, hace que muchas veces los progenitores tengan que dedicar gran parte de su tiempo y energía a su proyección profesional. Al mismo tiempo, la mayor movilidad de dichas familias por cuestiones laborales hace que muchas de ellas no dispongan de la ayuda adicional de otros parientes como, por ejemplo, los abuelos. El niño pasa menos tiempo del debido en el entorno familiar y su formación en los citados valores se resiente.

Por otra parte, la influencia de la familia también se ve condicionada por la cantidad de información que el niño recibe de fuera del entorno familiar.

"Existen más influencias que nunca sobre los niños, y más medios de distracción. James Comer, profesor de psiquiatría infantil en el Centro de Estudios Infantiles de Yale (...) señaló en una entrevista en 1977 que nunca antes en la historia de la humanidad ha habido tanta información dirigida directamente a los niños sin ser filtrada por los adultos que están a su cargo" (Elías; Tobías; Friedlander, 1999, 22).

Resulta ilustrativo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) haya avisado en repetidas ocasiones de los perjuicios que puede tener para el niño el estar demasiado tiempo tras una pantalla de medios audiovisuales.

Así pues, el marco familiar, ideal para el ejercicio de la educación en valores en general, y de la educación intercultural en particular, puede estar siendo debilitado gravemente en nuestros tiempos actuales, Esto hace que la escuela tenga que cubrir ese hueco, muchas veces con

poca eficacia. El segundo gran ámbito educativo que vamos a ver, la educación "académica", permite que esa socialización primaria del ámbito familiar, a veces defectuosa, pueda ser complementada con unos conocimientos más específicos, donde se incorporarían en el niño, y también en el adolescente y universitario, valores más concretos relativos a la interculturalidad. Tal educación intercultural debe ser entendida como una antropología cultural y filosófica, de implicaciones éticas.

La importancia de la disciplina de la educación intercultural parece fuera de toda duda. Sin embargo, encuentra en su camino tres dificultades. En primer lugar, su juventud como disciplina "autónoma". En segundo lugar, el escaso protagonismo que tiene en nuestra actual tradición educativa. En tercer lugar, el peso de una mentalidad heredada contra la que tiene que luchar y que es indudablemente eurocentrista y occidentalista. Vamos a detenernos en cada uno de estos tres inconvenientes.

La educación intercultural es un concepto relativamente nuevo. De hecho, la expresión "educación multicultural" fue utilizada por primera vez en 1969 por Jack Forbes en la obra *The education of the culturally different: a multicultural approach*; y la expresión "educación intercultural" no se hace conocida hasta que fue utilizada por la UNESCO, en la Conferencia General de 1976, en Nairobi. Tras ella, efectivamente, comienza a desarrollarse en occidente un espíritu favorable a dicha educación, promovido por la finalización del colonialismo; el rechazo social y político al antisemitismo, tras la segunda guerra mundial, y el reconocimiento internacional de los derechos humanos de 1948 (Muñoz Sedano, 1997, 115).

Esta juventud de la interculturalidad como realidad educativa, hace que no se le dé actualmente toda la importancia que merece. Quedan lejanos aquellos tiempos en los que la paideia griega colocaba a la educación moral por encima de cualquier otra forma de conocimiento particular. La distinción aristotélica entre praxis y poíesis marcaba la diferencia. Y en la misma línea, la cultura helénica encargaba la educación cívico-moral al criado doméstico que convivía con los hijos casi como uno más de la familia, mostrándoles los valores de la ciudad y cuidando del desarrollo de la integridad personal de cada uno. En cam-

bio, el maestro era un simple colaborador externo a la familia, que se encargaba de enseñar conocimientos instrumentales como la lectura, la escritura o las matemáticas. Su papel era considerado como secundario. Esta minusvaloración de los saberes "instrumentales" se mantuvo de algún modo durante la edad media con la distinción entre artes liberales y serviles⁶.

Ese desequilibrio descrito, se invierte partir del siglo XIX, cuando las matemáticas, la física o la geografía adquieren un protagonismo por todos conocido, quedando la esfera de los valores relegada a un segundo plano: se tratan estos de cosas "discutibles" y "privadas". En el currículo educativo se distingue entonces entre disciplinas o asignaturas importantes; y otras de segunda categoría ("marías", en lenguaje coloquial). Las calificaciones por las que preguntan los padres son, obviamente, las primeras. Esto supone un inconveniente a la hora de enseñar el valor del interculturalismo.

Hemos señalado como dificultades a la hora de enseñar una educación intercultural, en primer lugar, la juventud de esta disciplina, y en segundo, el poco peso que tiene en la comunidad educativa (la introducción de una asignatura como "antropología", optativa en, bachillerato, es ciertamente, un paso positivo, pero no suficiente). La tercera dificultad con la que tropieza la educación intercultural es el peso de una tradición eurocentrista, que hace considerar a lo desconocido como algo inferior y que hay mantener a distancia. Es una tradición muy arraigada en nuestra mentalidad de conquistas y colonizaciones.

"En España no somos racistas. Si de un tío que trabaja desorbitadamente decimos que trabaja como un negro; de un avaro decimos que es un judío; de un hombre excesivamente celoso decimos que es un moro; o de un individuo tonto decimos que le han engañado como a un chino, es porque somos un pueblo dicharachero y sin prejuicios (PERICH, Autopista, Estela, Barcelona, 1970)"⁷.

Este texto, bromista exageración cuya importancia no hay que maximizar, expresa sin embargo muy bien la "cultura de la calle" y, por tanto, unas ideas que de algún modo forman parte de nuestro arraigo popular.

En todo caso, en lo que casi todo el mundo está de acuerdo es en que el desconocimiento de otras culturas genera recelo hacia ellas. Por eso la educación intercultural debe diseñar estrategias que, de algún modo, creen en los ciudadanos occidentales esa apertura de mentalidad. Entonces, a medida que vaya tomando más protagonismo en el sistema educativo, irá cambiando la opinión sobre su importancia y sobre su tradición. De todos modos, es necesario recordar que en la transmisión de valores, no hay recetas mágicas ni algoritmos que ofrezcan remedios concretos para neutralizar las dificultades expuestas. La solución parece tener bastante que más que ver con la toma de conciencia por parte del educador de una serie de cuestiones. Vamos a analizarlas.

En la obra *Educar con inteligencia emocional*, el grupo de trabajo de Goleman, Elías, Tobías y Friedlander defienden una "regla de oro de 24 quilates" para la educación: "Trate a sus hijos como le gustaría que les trataran los demás". Esta sentencia, que puede aplicarse a los alumnos, es igualmente válida, ("Trate - o tienda a tratar - a los alumnos como le gustaría que los demás trataran a sus hijos") porque constituye el mejor ámbito en el que se pueden enseñar los valores: constituye ese ámbito afectivo necesario para la educación en valores. En realidad, constituye el mejor ámbito para la enseñanza de todo, pero de los valores, especialmente; y en realidad no es más que una variante del gran precepto ético que Kant llamó imperativo categórico.

¿Por qué es importante esta máxima? Porque al pedir que se trate a los alumnos en referencia a nuestros propios hijos, se está creando esa malla afectiva que imita de algún modo el ambiente familiar, lo que, tal y como comentamos antes, constituye el cauce ideal para el aprendizaje de valores. De la aplicación de este principio pueden deducirse tres consecuencias, que consistirían en tres "tomas de conciencia" por parte del educador:

En primer lugar, tomar conciencia de que los valores no se enseñan sino que se contagian. La educación en valores no puede ser una simple instrucción, pues perdería completamente su fuerza y atractivo. El educador puede contagiar el valor de la interculturalidad sólo si él mismo tiene ese referente, y lo traduce en hechos personales en su vida; y si uno no lo tiene, al menos "desear tenerlo", no es poco.

En segundo lugar, tomar conciencia de que la educación intercultural como parte de la educación en valores es algo que sólo tiene efecto a largo plazo. Los contenidos de áreas como la química o la geología son más teóricos, formales y "asépticos", mientras que los temas transversales son más prácticos, concretos y "comprometidos". No es lo mismo, conocer las partes de un río o la composición química del agua, que tomar conciencia de que el agua es un bien escaso que hay que cuidar, especialmente en las zonas afectadas por la desertificación. En consecuencia, se trata de una, si se nos permite la expresión, "siembra" a largo plazo, cuyos frutos se irán traduciendo en un lento cambio de mentalidad, que afecta a las actitudes y compromisos éticos.

En tercer lugar, tomar conciencia de que la enseñanza del valor de la interculturalidad es una enseñanza a veces más del día a día que de grandes planteamientos. Un gesto, una noticia del periódico del momento, un acontecimiento de la localidad, a veces es mucho más eficaz que cualquiera de las estrategias que podamos emplear, aunque las estrategias, lógicamente, también hay que utilizarlas.

Con esta mentalidad, ¿qué recursos para la educación intercultural pueden utilizarse? Lógicamente, éstos variarán según el tipo de enseñanza a la que estemos haciendo referencia. Vamos a describir algunos que son aplicables, según cómo y en qué contexto sean empleados, a los niveles de primaria, secundaria e incluso de educación universitaria.

El primero de los recursos que recogemos de cara a la educación para la interculturalidad es la contraposición entre el planisferio de Mercator y el de Peters (ver FIGURAS). Los llamados "mapamundis" son proyecciones en un plano de la esfera terrestre. Sin embargo, dicha proyección puede ser de un tipo u otro, en función de los criterios que utilicemos. La proyección "clásica" a la que el hombre europeo está acostumbrado es la de Mercator, en la que puede observarse un claro eurocentrismo.

En dicha proyección, la línea del ecuador está situada un tercio más abajo, por lo que el hemisferio norte parece mayor. El resultado es que Europa está más al centro y su tamaño aparece como mayor del que es, en relación a otros continentes. Así, aunque Europa sólo tiene la mitad de extensión de Sudamérica, sin embargo, tal y como puede

observarse en la citada proyección, parece mayor. De modo similar, aunque la India ocupa una extensión tres veces superior que Escandinavia, sin embargo, el mapa enseña dos superficies similares.

El planisferio de Peters, en cambio, muestra las dimensiones de los continentes con más objetividad porque las superficies son comparables: un centímetro cuadrado de cualquier punto del mapa representa 63.550 kilómetros cuadrados; el Ecuador aparece en el centro del mapa; y todo esto hace que Europa parezca menor y más "alejada", lo que, efectivamente, así sucede.

La utilización en el ámbito educativo del planisferio de Mercator, debe sustituirse por el de Peters, ya que contribuye a deformar esa imagen del mundo en la que los europeos y norteamericanos, aparecen en el centro, también geográfico, de todos los acontecimientos.

El segundo recurso que vamos a registrar aquí es la contraposición del significado de algunos gestos, en diversas culturas. Se trata de un texto que contiene, podríamos decir, una colección de curiosidades muy ilustrativas que pueden ayudar a los alumnos a tomar contacto con la multiculturalidad, con lo que eso conlleva.

"Los españoles, y en general, los mediterráneos, gesticulan mucho. En Extremo Oriente (ioriental respecto a nosotros!), hacer excesivos gestos traduce una fuerte agitación y una falta de control de sí.

Los gestos pueden tener una significación totalmente diferente de un país a otro. Hacer el gesto de la mano abierta con los cinco dedos separados hacia un interlocutor africano puede llenarle de terror: se le acaba de lanzar una maldición. Un asiático puede sentirse mal cuando se le apunta con un dedo como para traspasarle. Entre los griegos, se asiente moviendo la cabeza horizontalmente. Entre los turcos, un hombre que hace una señal a una mujer con los dos dedos cruzados puede expresar un deseo sexual.

Los buenos y los malos genios se transmiten frecuentemente por la imposición de manos, los niños pequeños son especialmente vulnerables, por lo que hay que abstenerse de ponerles las manos en determinados pueblos. Muchos gestos y tocamientos tienen connotación sexual; sin querer, un extranjero puede hacer una proposición o rehusarla sin darse cuenta.

En muchas culturas, sobre todo africanas, la mano izquierda es considerada sucia. Una persona que debe respeto a otra a causa de su edad o de su rango social, baja los ojos cuando le habla; gesto extraño entre nosotros.

En nuestra cultura hay dos modos frecuentes de saludar: estrecharse la mano o darse dos besos. Para un extranjero no es fácil distinguir cuándo ha de saludar de un modo o de otro. Los asiáticos prefieren saludar juntando las manos e inclinándose más o menos según el grado de respeto social que merece el interlocutor.

Los asiáticos acompañan frecuentemente con sonrisa sus expresiones, aunque la noticia sea triste. La sonrisa no expresa la alegría; simplemente traduce el deseo de no importunar al interlocutor.

Cada medio, cada cultura tiene sus modos codificados de expresar los sentimientos universales. La cólera, la tristeza, la alegría, la aprobación, dan lugar a distintas mímicas y gestos en los diversos pueblos. La expresión o la máscara engañan fácilmente a quien no pertenece a la misma cultura." (Muñoz Sedano, 1997, 88).

Un tercer recurso que recogemos aquí es otro texto, que puede ser la ocasión para una reflexión o un trabajo, y que constituye un testimonio que se ha hecho muy conocido: es la impresión que, en 1925, causó la cultura occidental en el jefe Tuiavii de Tiavea del Pacífico Sur. El texto lleva por título "Los papalagi", nombre con el que éramos conocidos los occidentales por aquellas tierras, y constituye un documento excepcional sobre la extrañeza, e incluso aversión, que puede surgir en individuos de otras culturas, cuando contemplan la nuestra.

"El cuerpo de los papalagi va enteramente cubierto por taparrabos, esteras y pellejos de animales, tan herméticamente ajustados que ni siquiera un ojo humano ni los rayos del sol son capaces de penetrarlos, tan apretados que su cuerpo se vuelve de un blanco descolorido y parece cansado como una flor que crece en el bosque bajo pesados árboles.

Alrededor de los pies se atan una piel tan moldeable como recia. Normalmente la piel suave es elástica y se moldea bien a la forma del pie, pero la dura no lo hace en absoluto. Están hechas de grue-

sos pellejos de animal que han sido puestos en remojo, desollados con navaja, golpeados y colgados al sol tanto tiempo que se han endurecido y curtido.

Usando esto, los papalagi construyen una especie de canoa con los lados altos, lo suficientemente grande para que el pie se ajuste. Una canoa para el pie izquierdo y una para el pie derecho. Estos pequeños "pies-barcos" están sujetos alrededor de los tobillos con cuerdas y garfios para contener el pie dentro de una fuerte cápsula, tal como el caracol de su casa. Los papalagi llevan estas pieles desde el amanecer al ocaso, los llevan incluso de viejos y cuando bailan. Los llevan incluso cuando hace tanto calor como antes de una tormenta de lluvia tropical. Esto va contra la naturaleza, cansa a los pies y parecen muertos y apestados.

La mujer también lleva sus esteras y taparrabos ajustados a su cuerpo y sus tobillos, por eso su piel está llena de cicatrices y cardenales. Sus senos se han vuelto flácidos por la presión de una estera que atan a su pecho, desde la garganta a la parte baja del cuerpo y también alrededor de la espalda, con apuntalamiento de espigas de pescado, alambre de hierro y cuerdas.

Sin embargo, es común que los taparrabos de las hembras sean más finos que los de los machos, y con más colorido y atractivo. Algunas veces se permite que la carne de los brazos y de la garganta asome, enseñando de este modo más carne que los machos. Pero no obstante, se considera virtuoso que una chica se mantenga completamente cubierta.

Es por eso por lo que nunca he entendido por qué está permitido que mujeres y muchachas muestran la carne de sus espaldas y cuello en las grandes fiestas sin caer en desgracia. Pero quizá en esto reside la gran atención de la fiesta, en que las cosas que estaban prohibidas todo el tiempo, se permiten ahora." (Paniego; Llopis, 1994, 109 y 110)

Hemos citado como ejemplos de estrategias metodológicas a utilizar en la educación intercultural, la contraposición de planisferios Mercator-Peters, así como dos textos cuyo objetivo era mostrar otras perspectivas en las que el centro de referencia no era el mundo occi-

dental. Vamos a ver ahora otro recurso posible, aplicable sobre todo a niveles de enseñanza de corta edad: los murales. En ellos, se pueden recoger la vida y fotografía de varios personajes que se hayan mostrado especialmente relevantes o, si se quiere, admirables, en el ámbito de la interculturalidad. En enseñanza primaria y secundaria pueden resultar muy útiles, sobre todo porque el mensaje que muestran formará parte del decorado del aula, lo que hará que sea observado por los alumnos cientos de veces a lo largo del curso. No hay mejor mensaje que aquel que es repetido incesantemente.

Se propone, a modo de ejemplo, un mural con un texto, acaso demasiado largo pero muy enjundioso, sobre la Premio Nobel de la Paz, Rigoberta Menchu.

Rigoberta Menchú Tum nació en Chimel, Guatemala, en 1959, y procede de la antigua cultura Maya-Quiché. De situación económica precaria, conoció la injusticia en la vivían los indígenas de Guatemala, por lo que inició una lucha reclamando los derechos de los campesinos sobre sus tierras. El resultado fue la tortura y muerte de parte de sus familia, y su propio exilio. Desde allí, dedicó su vida por entero a la defensa de los derechos y valores de los pueblos indígenas de América.

En 1992 recibió el Premio Nobel de la Paz por sus continuados esfuerzos en pro de sus hermanos sometidos. Rigoberta es la primera mujer de raza indígena que recibe este premio. Las Naciones Unidas la nombraron Embajadora de Buena Voluntad en el Año Internacional de los Pueblos Indígenas (1993), y asesora personal de Federico Mayor Zaragoza cuando era Director General de la UNESCO) y presidente de la Iniciativa Indígena para la Paz.

La elección del "modelo" del mural es, evidentemente, discutible. Sin embargo, conviene recordar las siguientes palabras de Fernando Savater sobre esa relatividad en la elección de los personajes:

"La educación transmite porque (...) valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a

otros, un modelo de ciudadanía, de disposición laboral, de maduración psicológica y hasta de salud, que no es el único posible, pero que se considera preferible a los demás (...) Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir, escrupulosamente indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo: si lo fuese, empezaría ante todo por respetar su ignorancia misma, lo cual convertiría la dimisión en su primer y último acto de magisterio" (Savater, 1997, 151-152).

El uso de murales con "modelos a imitar" no hace sino poner delante del alumno opciones de vida que serán normalmente diferentes y superiores a las que les suelen ofrecer los medios de comunicación y la publicidad de masas.

El último recurso que se plantea en este trabajo es un texto, de sobra conocido, y que muestra de un modo muy gráfico la imagen de la naturaleza y, en general, los valores de la cultura india. Es una buena ocasión para trabajar las grandezas y limitaciones de los logros occidentales. Se trata de la carta que el jefe indio Seattle, de la tribu Dwamish (los Pielas Rojas) de Washington, escribió al presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, quien le había propuesto comprar sus tierras y enviar a los indios a una reserva:

"¿Quién puede comprar o vender el cielo o el calor de la Tierra? Nosotros no podemos imaginar esto, pues nosotros no somos dueños de la frescura del aire ni del brillo de las aguas. ¿Cómo entonces podrían comprarnos esto? Cada pedazo de esta tierra es sagrado para mi pueblo, Cada hoja brillante de abeto, cada ribera arenosa de los ríos, cada gota de rocío en los oscuros bosques y hasta el zumbido de un insecto es sagrado para el pensar y sentir de mi pueblo. La savia que circula por los árboles lleva consigo las memorias de los pieles rojas. Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros.

Las flores perfumadas son nuestras hermanas; el ciervo, el caballo, al gran águila son nuestros hermanos. Las escarpadas peñas, las suaves praderas, el calor del cuerpo del caballo y el hombre, todos pertenecen a la misma familia. Nos sentimos alegres en este bos-

que. El murmullo del agua es la voz de mis antepasados. Los ríos son nuestros hermanos y sacian nuestra sed; llevan nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestro modo de vida. Para él una parte de la Tierra es igual a la otra. La Tierra no es su hermana sino su enemiga, y una vez conquista sigue su camino. Abandona la tumba de sus antepasados y no le importa. Él roba la Tierra a sus hijos y no le importa nada, Hambriento, se tragará la Tierra y no dejará nada, sólo un desierto.

No sé, pero nuestro modo de vida es diferente al de ustedes. La vida de sus ciudades hace daño a los ojos del piel roja. No hay silencio alguno en las ciudades de los blancos, no hay ningún lugar donde se pueda oír crecer las hojas en primavera y el zumbido de los insectos. Pero quizá es porque yo soy sólo un salvaje y no entiendo nada.

El aire es de gran valor para el piel roja, pues todos los seres comparten un mismo aliento: el animal, el árbol, el hombre, todos respiramos el mismo aire. El hombre blanco no parece consciente del aire que respira; como un moribundo que agoniza durante días, es insensible al hedor.

He visto mil bisontes putrefactos abandonados por el hombre blanco. Los mataban desde un convoy que pasaba. Yo soy un salvaje y no puedo comprender cómo el caballo de hierro que echa humo es más poderoso que el búfalo, al que sólo matamos para conservar la vida. Si todos los animales desaparecieran, el hombre también moriría de una gran soledad espiritual. Lo que les suceda a los animales, también les sucederá a los hombres. Todo va enlazado.

Todo lo que ocurra a la Tierra le ocurrirá a los hijos de la Tierra. Si los hombres se escupen en el suelo, se escupen a sí mismos. Pues nosotros sabemos que la Tierra no pertenece a los hombres, que el hombre pertenece a la Tierra. Todo va enlazado, como la sangre que une a una misma familia. Todo va enlazado.

Consideraremos vuestra oferta de que vayamos a una reserva. Nuestros hijos verán a sus padres sumisos y vencidos. Nuestros guerreros estarán avergonzados. Un par de inviernos y no quedará ningún hijo de la gran estirpe que en otros tiempos vivió en esta tierra. Pero, ¿por qué consternarse por la desaparición de un pueblo?

También los blancos se extinguirán, quizá antes que otras tribus. Contaminan sus lechos y una noche perecerán ahogados en sus propios residuos. Si os llegamos a vender nuestra tierra, amadla como nosotros la hemos amado. Cuidad de ella como nosotros la cuidamos" 8.

Con este texto, terminamos un trabajo en el que hemos pretendido mostrar cómo el orden económico de las actuales sociedades tecnológicas, genera unas desigualdades muy grandes que, en virtud de la globalización, terminan afectando no sólo a los países pobres sino también a los ricos. Pero una cultura que, en occidente, favorezca el desarrollo equilibrado de todos los países, pasa necesariamente por el conocimiento de las formas de vida y necesidades de dichos países. He ahí la importancia de la "interculturalidad", que se puede hacer presente a través de la educación en la familia y en las instituciones académicas. En este último ámbito, que incluye los niveles de enseñanza de infantil, primaria, secundaria y universitaria, se muestran, a modo de ejemplo, algunos recursos que pueden utilizarse en esta educación intercultural.

Notas

1. López Cerezo; González; Luján, 1996, 207-208. Respecto a todos los problemas generados por las nuevas tecnologías, puede encontrarse un resumen muy claro y sistemático, enfocado sobre todo desde el punto de vista ambiental en Pérez de las Heras, 1997, 37-45, 52-58.

2. Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1997, 53. En esta misma página aparece otro dato significativo: los gobiernos de los países empobrecidos se han gastado por habitante una media de 11\$ en sanidad, y 26\$ en educación; el gasto en armamento, dividido por cada habitante es de 36\$. Por otro lado (p. 195), casi el 10% de todo el empleo del sector industrial en U.S.A., pertenece al sector de la gue-

rra. Además, según el informe de la Comisión de asuntos exteriores del Parlamento europeo del año 1992, se está produciendo un 40% de armamento sobrante. Ante esta situación existen dos posibilidades: reconvertir la industria armamentística en civil o generar más compra de armas por parte de los países, sobre todo del sur; una mirada al aumento de los presupuestos militares de estados como Taiwan, Corea de Sur, Singapur, Tailandia, Malasia, Indonesia, Brunei y otros, muestra la actitud que está adoptando.

3. Albareda, L y otros -grupo Sodepaz/Sodepau- 1998, 302. El resultado de esta loca carrera entre empresas en las que, quien se baja del tren, pierde, es desolador: el salario de las trabajadoras del material deportivo (son mujeres para así pagarles menos) en los países empobrecidos es de unas 375 pesetas al día, frente a las 4'3 zapatillas diarias producidas de media por cada una, que costarán en una tienda europea unas 40.000 pesetas. Otro ejemplo de esta carrera por la venta de lo producido: el gasto en publicidad en España durante el año 97 fue mayor que el presupuesto de Educación y cultura.

4. Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, 1997, 11. Respecto a la distinción norte/sur, se trata de una división discutible, y de hecho lo ha sido. Hay habitantes de los países del norte que viven en la más absoluta pobreza, y los hay en el sur rodeados de opulencia. Por otra parte, existen excepciones en esta distribución geográfica general, ya que existen países que se encuentran muy al sur y tienen sin embargo un producto interior bruto muy elevado, como es el caso de Sudáfrica y Australia. Hay autores que prefieren usar la división centro/periferia, pero como esta dualidad sigue siendo tan simplificadora como la anterior, usaremos aquí la clásica distinción norte/sur, dado que tiene unas connotaciones sociales que todo el mundo conoce y comparte.

5. Vid. George, 1993. Se trata de un análisis muy profuso sobre los inconvenientes que genera la deuda del sur en el propio norte, que se ha hecho ya bastante conocido.

6. Vid. Choza, 1988, 485 y ss. Una visión general de estas formas de concebir de educación muy sintética y clara puede encontrarse en (Luzuriaga, 1980, 54-66; 85-95).

7. Paniego; Llopis, 1994, p. 90. Un suceso también anecdótico, pero igualmente ilustrativo, lo protagonizó Jordi Pujol, en la Inauguración del Primer Simposio Internacional del Turismo en Cataluña, en el 92, cuando recomendó a los hoteleros no subir excesivamente los precios durante los Juegos Olímpicos, pues: "Si cristaliza en el mundo la idea de que Cataluña es un país muy caro y un poco gitano, lo pagaremos muy caro". Al poco tiempo, tuvo que rectificar; "Creo sinceramente que tienen razón los que han protestado, porque la expresión 'un poco gitano' es errónea y poco respetuosa".

8. Vid. V.V.A.A, 1997, 205 y ss. Pocas decisiones han resultado más nefastas para las culturas autóctonas del continente americano que su "ingreso" en las llamadas reservas indias: la estadística muestra cómo la nueva situación ha generado en ellas las cifras de suicidio y mortandad más elevadas del mundo, junto a un 70% de alcoholismo y desempleo.

Referencias bibliográficas

ALBAREDA, L y otros -GRUPO SODEPAZ/SODEPAU- (1998). *Guía educativa para el consumo crítico*. Madrid. Los libros de la catarata, 1998.

CENTRO NUEVO MODELO DE DESARROLLO (1997). Norte/sur. *La fábrica de la pobreza*. Madrid. Editorial Popular.

CHOZA, J. (1988). *Manual de Antropología filosófica*, Madrid, Rialp.

COMMONER, B. (1978). *El círculo que se cierra*. Barcelona, Plaza y Janés.

ELIAS, M; TOBÍAS, S; FRIEDLANDER, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, Plaza & Janés.

GEORGE, S. (1993). *El bumerang de la deuda: de qué manera nos afecta a todos la deuda externa del Tercer Mundo*. Barcelona, Deriva Editorial.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (1994). *Dialéctica de la*

Ilustración. Trad. De Juan José Sánchez. Madrid, Trotta. Edición original: 1947.

LÓPEZ CEREZO, J. A.; GONZÁLEZ, M.; LUJÁN, J.L. (1996). "El estudio social de la ciencia y la tecnología: Controversia, Fusión fría y Postmodernismo", en ALONSO, A; AYESTERÁN, I.; URSÚA, N (eds.) *Para comprender ciencia, tecnología y sociedad*. Tafalla (Navarra), Verbo Divino.

LUZURIAGA, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires. Losada.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1999). *Los nudos gordianos*. Barcelona, Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores.

MONCLÚS, A; SABÁN, C. (1999). *Educación para la paz*. Madrid, Síntesis.

MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.

PANIEGO, J.A.; LLOPIS, C. (1994). *Educar para la solidaridad*. Madrid, Editorial CCS.

PÉREZ DE LAS HERAS, M. (1997). *La conservación de la naturaleza*. Madrid, Acento.

RAWLS, J. (1978). *Teoría de la justicia*. México, FCE.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

V.V.A.A. (1997). *Cómo educar en valores*. Madrid, Narcea.

LOS CHAT EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Alejandro Gómez Camacho



SUMARIO:

Este artículo analiza la integración de los chat como recurso educativo en el currículo de Lengua Española y Literatura de Enseñanza Secundaria. En él se reflexiona sobre las características del lenguaje que emplean los alumnos en sus conversaciones por internet y los problemas que plantean estos textos en su cohesión y en su ortografía. Finalmente se proponen orientaciones didácticas y metodológicas para la utilización de los chat en el Área de Lengua.

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela es quizá la novedad más importante que se ha producido en el último decenio en el panorama de la enseñanza obligatoria española. Sin embargo, su implantación en las áreas curriculares tradicionales ha sido muy desigual, y los alumnos de enseñanza secundaria acceden a las TIC de una forma espontánea y, a menudo, poco eficaz. Muchas áreas curriculares aparecen poco implicadas en un proceso imparable, claramente relacionado con los objetivos generales que persiguen.

Esta situación es especialmente llamativa en el área de Lengua Castellana y Literatura donde la incorporación de las TIC es muy escasa, a pesar de las enormes posibilidades de explotación didáctica que tienen. Por el contrario la enseñanza de los idiomas extranjeros, especialmente del inglés por motivos obvios, ha integrado las TIC con éxito (Telenti, L 1997 y 2000). Como ya ocurrió en el enfoque comunicativo de la asignatura de Lengua Castellana, los profesores del área debemos aprender de lo que ya ponen en práctica nuestros compañeros: no es lógico que nuestros alumnos empleen algunas tecnologías de la comunicación y de la información con más habilidad en lengua extranjera que en su propia lengua materna.

Los materiales curriculares habituales en el área de Lengua son los materiales editoriales, bibliotecas de aula y de centro, MAVS, prensa escrita, materiales de elaboración propia... Las TIC aportan, en nuestra opinión, varios recursos didácticos que en breve convivirán con los tradicionales. Dentro del uso de las redes telemáticas, el uso del correo electrónico y la conversación escrita en un chat son las actividades que los alumnos de secundaria emplean con más frecuencia.

La prensa en internet es un recurso aún poco utilizado; pero con enormes posibilidades, tanto en las ediciones electrónicas de los periódicos tradicionales como en la aparición de nuevos periódicos específicos para la enseñanza secundaria.

La incorporación de los procesadores de textos y de los correctores ortográficos, y el uso de diccionarios electrónicos completan las aportaciones que las TIC deben hacer al área de Lengua Castellana y Literatura.

Estos cuatro recursos (chat, prensa, procesadores y diccionarios) tienen unas características que favorecen su utilización en el aula: no necesitan ordenadores potentes, son fáciles de manejar y están directamente relacionados con los objetivos del área. Además, los alumnos de secundaria ya acceden a ellas desde los primeros cursos; pertenecen por tanto a su mundo vivencial (son espontáneos, intuitivos, divertidos) y no se consideran meros ejercicios de clase. No se trata más que de explotar didácticamente unos recursos que muchos alumnos de secundaria ya conocen y manejan (Toledano, F. 2001).

El análisis de las implicaciones que las TIC tendrán en el área de Lengua Castellana y Literatura trasciende con mucho las posibilidades de este artículo. Nos centraremos por tanto en el fenómeno más novedoso y atractivo: los foros de discusión, charlas o chat. En este artículo emplearemos el término inglés, generalmente aceptado frente a foro o charla que pueden resultar equívocos.

Un chat es un programa informático, por ejemplo el IRC (Internet Relay Chat), que permite conectar a través de internet en tiempo real a un número indeterminado de usuarios simultáneamente. También permite la transmisión privada entre dos o más usuarios, aunque con una comunicación poco segura en su intimidad. Una serie de servidores repartidos por todo el mundo ofrecen el acceso universal a diferentes canales, áreas o nodos. Los canales son lugares dentro del servidor donde la gente puede entrar y participar en una conversación; su número y temática son variables, y dentro de ellos se puede crear con facilidad un área donde se limita el acceso a los usuarios según unas condiciones determinadas.

Uno de los problemas más sugerentes que plantea el uso del chat en la didáctica de la lengua española es el registro lingüístico que se emplea. Nos encontramos con un lenguaje con características propias, mixto entre el código oral y el escrito. No se trata de un texto oral propiamente dicho por motivos obvios: se intercambian breves mensajes escritos en tiempo real, en el que se han de leer muchos textos

El lenguaje de los chat.

breves y responder a interlocutores múltiples y cambiantes; o bien se mantiene una larga "conversación escrita" en un privado.

Tampoco se trata de un texto escrito convencional. Para empezar el lenguaje es espontáneo, como en el código oral, sin que haya tiempo para una elaboración pausada ni para la corrección. La sintaxis es libre, muy asistemática, y las convenciones ortográficas y sintácticas se transgreden voluntaria e intencionadamente. Esta comunicación escrita es inmediata en el tiempo, aunque diferida en el espacio; y frente a la vocación de permanencia del texto escrito, nos encontramos ante mensajes tan efímeros como si fuesen dichos en una conversación oral: solo viven el tiempo justo de desaparecer por la parte superior de la pantalla. Sin embargo estos textos carecen de las posibilidades expresivas de la entonación, que se ve sustituida por el uso de los signos de puntuación y de convenciones gráficas propias de este ámbito.

El chat es una conversación escrita; encierra por tanto en su definición una contradicción aparente. Los procesos de producción y de recepción son alternativos y recíprocos. Se alternan y comparten los roles del receptor y del emisor en el mismo sujeto, y se construye un texto escrito en un proceso cooperativo que parecía exclusivo de la comunicación oral. La conversación en un chat permite integrar las habilidades de la expresión escrita y de la comprensión lectora de una forma muy parecida a la integración de la recepción y de la producción, que caracteriza a la conversación oral.

A pesar de estar frente a un interlocutor a tiempo real, nada tiene que ver con la conversación telefónica. El chat mantiene un distanciamiento que permite una desinhibición expresiva característica de la comunicación escrita, impensable en otro medio de comunicación oral. El florecimiento de las relaciones "electrónicas" a través de internet tiene que ver con esta comunicación mediada, inmediata en el tiempo y diferida en el espacio, que permite mostrar por escrito lo que no nos atreveríamos a decir cara a cara, pero sí "pantalla a pantalla". Quizá un ejemplo real de alumnos de secundaria ilustre lo que tratamos de explicar.

*-WENO WAP@AS ME VOY K TENGO MUSHO SUEÑO, UN BESO
A TOS, NOS VEMOS PRONTO AKI, PERO K NO TNGA K SE PQ*

KEDAMOS, VALE... ENTREMOS MAS...

-WENAS NOCHES

-MuaaaaaaKS LuCi, Ta Maña Xula

-adios doki

-un beso

-ei doki mi niña muaks!

-enga un besazo prima!!!!!!

-enga ta luego doki

-quien se va

-OS KEROOOOOOOO A TOS NOS VEMOS AKIIIIII OK?

-Ya nos veremos el domingo por aquí, no te preocupes

Está claro que este no es el único registro que emplean los alumnos en las charlas por internet. Cuando se incorporan a la conversación interlocutores adultos o muy lejanos en el espacio, o cuando se comunican dos interlocutores que se conocen personalmente, la conversación suele ser más comprensible.

-hola!!!! adivina con quien toy hablando?

-jejejejeje ya has estudiao?

-sí

-todor

-aro

-q es un trust?

-jajaja pos las industrias de distintas cosas iguales agrupadas

-mal

-no fabricas

-jaja no, ta mal

-de distintas cosas

-repasalo nena

-empresas que fabrican un mismo producto

-jaja ya t veo... weno tia q me voy q yo no terminao musa t chero

-vale

-q sosa

-ta luegoooooo y yo a ti jaja y love you

-muas

Nos encontramos ante un ejemplo de interacción verbal escrita, ante una novedosísima conversación por medio de las redes telemáticas que requiere de habilidades mixtas entre la comunicación oral y la escrita. Se trabaja, como en la conversación oral, la expresión y la comprensión de una manera simultánea. La figura del escritor y del lector competentes quedan diluidas en un escritor-lector paralelo al hablante oyente de la conversación humana.

La utilización de un chat requiere habilidades muy concretas. En un primer momento surge la necesidad del aprendizaje de una técnica mecanográfica básica, que permita a los alumnos conocer las posibilidades que les ofrece un teclado en español y comunicarse con la rapidez que el medio requiere. Con frecuencia los estudiantes de secundaria ignoran dónde se encuentran las tildes en el teclado, dónde están los signos de puntuación o las herramientas mínimas de estructuración del texto escrito en su procesador de textos. Si desde primaria nos ocupamos de las habilidades grafomotrices para afrontar con éxito un texto manuscrito, la mecanografía cobra un inesperado auge en el área de Lengua.

Las habilidades características de la expresión escrita, centradas en la planificación del texto, la redacción y la revisión del resultado tienen poco sentido en un chat. Sin embargo, habilidades de la expresión oral como la anticipación del tema y la interacción con el interlocutor, la adecuación del registro al receptor, actitudes de respeto, turnos de palabra, y la importancia de aspectos básicos de la normativa de la lengua (gramática, ortografía, etc.) son fundamentales en estos peculiares mensajes escritos.

Algo similar ocurre con las habilidades de la comprensión, a medio camino entre el lector y el oyente. Junto a los aspectos relevantes del proceso de comprensión lectora se han de valorar la selección del texto, la interpretación de la intencionalidad del hablante, la importancia de los sobreentendidos, las elipsis, el tono general del discurso (con frecuencia humorístico y desenfadado) o la identificación del registro empleado: habilidades, en fin, propias del oyente.

La proximidad del chat a la conversación oral hace que la cohesión de estos textos se justifique más en aspectos pragmáticos y semánticos que en aspectos sintácticos. Esta característica nos plantea el problema de lo que es aceptable desde el punto de vista normativo, teniendo en cuenta que vamos a utilizar el chat dentro del aula de Lengua Castellana. No podemos pretender que la coherencia y la cohesión textuales, los aspectos morfosintácticos, léxicos y ortográficos, y la presentación de los textos escritos en un chat sean similares a otros textos escritos en el aula de lengua de un instituto de secundaria.

El registro que debe servir como modelo para la conversación escrita de un chat es el registro coloquial utilizado en la conversación oral. Sería aceptable la síntesis expresiva que facilita la comunicación inmediata; así las omisiones, elipsis, abreviaturas, apócope, utilización de recursos gráficos próximos al lenguaje de los mensajes a los teléfonos móviles, etc., no deberían entenderse como incorrecciones normativas.

La dislocación sintáctica de la oración motivada por una ordenación emotiva de las palabras es una característica del registro coloquial, al igual que las elipsis verbales, pronominales, sustantivas y conjuntiva-nexuales. La aparición de oraciones sincopadas y proposiciones truncadas, incompletas en la conclusión, serían igualmente aceptables en este registro. Por supuesto en el aspecto léxico se han de admitir aquellas palabras, en ocasiones jergalimos, que facilitan la comunicación en lugar de entorpecerla.

Sin embargo es la ortografía el aspecto más controvertido. La desaparición de las tildes y de los signos de puntuación no está justificada por la urgencia de la elaboración del texto, y dificulta seriamente la comprensión lectora del interlocutor que ha de redactar su respuesta. Con respecto a la ortografía de las letras, hemos de distinguir entre la adopción de una nueva ortografía con intencionalidad estética (w por g, k por qu, etc.) y los errores originados por el desconocimiento de la grafía de palabras de uso frecuente.

Se ha de escribir en un chat con una ortografía estrictamente normativa, igual que en cualquier otro texto escrito, independientemente de que en algunos contextos se pueda adoptar una grafía alternativa

El problema de la cohesión textual en el chat.

por economía o por intencionalidad estética. Este ejemplo podría orientarnos sobre un modelo de lenguaje aceptable en el chat (transcribimos literalmente una conversación real):

- hola! :)))
- Hombreeeeeeee mi niña bonita Pues acabo de entrar ahora mismo Bueno, no llega a 2 minutos
- vaya.. parece que lo hemos calculado :)
- ¿acabas de entrar? :)
- sí
- estamos sincronizados para "otras cosas" :) ¿cómo tas?
- si es que te tienes que casar conmigo, no hay más remedio....
- eeeeeeeeeee
- :)))
- estoooooooooo digooooooooooooo mmmmmmmmm
- a ver...
- ¿te vas ya?
no por? por cierto, puedes ver qué es un mensaje de la hippie que ocupa 199 Kb? :)))
- ¿y qué hago con él?
pues que baile con tu ordenador :) no sé qué será :) esta mujer manda a veces unas cosas...
- Pues lo grabo si puedo a ver, que lo abro ahora mismo
- a ver a ver... :)))
- A ver lo que tarda mixmail
- a ver :)
- oye, cierro aquí el mío?
- pues no creo que haga falta, voy a ver
- pues mira, mira lo que te dejen... :)
- :) Después no te quejes si miro lo que no debo :)
- mi niño chiquitito!!!! :)))
- Oye, ¿te llevaste el Calendar Builder?
- sí me lo llevé
- OK Pues borro todo lo que está aquí tuyo :-)
a- todavía no lo he usado, porque como no quieres ningún calendario hecho por mí... :) así que no sé cuándo lo utilizaré

- Hazte uno pa tí
- en mi casa ya hay uno :)
- Yastá tó grabao
- y qué era?
- He borrado el mensaje
- y qué era?
- no sé ah de todos modos mi hermana Esther quería hacerse un calendario así que... :)))
- Pues son anuncios de AXE, están bien :-)
- ah pues nada, ya los veré :)
- Tan guays :-))
- :)))
- Oye, a ver si borras algunas Noticias de la Ciencia...
- le diré a Isa que te mande más :))) a ver si las leo, que esa es otra
- Tenía una dirección guardada para tí
- cuál? :)))
Toma, a ver si te gusta
<http://centros4.pntic.mec.es/cp.tirso.de.molina2/enlaces.htm>
- qué bueno mi niño :)
- ¿sabes mirarlo? Si usas el mlRC, sólo tienes que pinchar encima
- claro eso he hecho a ver si aparece :)
- Tiene musiquita bonita :-)
- la musiquita no la puedo escuchar, pero me gusta :)
- ya, ya
- qué de cosas, no?
- :)))
- :)))))) pos yo me voy yendo me parece a mí
Pues venga, que hemos chateado muy poquito y sin embargo llevamos casi una hora haciendo el indio

Implicaciones didácticas y meto- dología

La característica básica del texto escrito en un chat es su brevedad, precisamente por eso permite la aproximación a las habilidades cognitivolingüísticas básicas: narrar, describir, explicar, justificar y argumentar (Jorba, 2000). Está claro que los textos habituales en todas las áreas curriculares, no solo en la de Lengua Castellana y Literatura (narración, descripción, explicación, argumentación...), no son comparables a los textos de un chat ; pero la diferencia estriba más en la extensión y en las peculiaridades que hemos analizado antes en el lenguaje de los chat que en la tipología textual. De hecho la conversación escrita en internet requiere sin duda de explicaciones, narraciones y descripciones precisas, coherentes, cohesionadas y adecuadas al lector. Constituye, por tanto, un excelente ejercicio de aproximación a las habilidades cognitivolingüísticas y a la tipología textual más habitual en la enseñanza secundaria.

La utilización del lenguaje escrito en el chat sitúa al alumno en un contexto real de comunicación, donde se tratan temas directamente relacionados con su mundo vivencial. En un chat, escribir es necesario, interesante y divertido; permite además explorar variadísimas posibilidades de interacción con otros hablantes: en soledad (correo electrónico), con un interlocutor o en grupo.

Además el aprendizaje es eminentemente práctico, no especulativo, en un medio muy intuitivo que no requiere un laborioso aprendizaje ni un esfuerzo excesivo. La posibilidad de trabajar en grupo permite una actividad cooperativa muy rápida, donde cada alumno puede aprender a su ritmo sin que todos deban hacer lo mismo al mismo tiempo (Telenti, 2000).

En el chat se acrecienta la doble competencia expresiva y comprensiva del alumno, y puede atenuar la tendencia tradicional del área de Lengua Castellana y Literatura de ejercitar al alumno como lector y evaluarle como escritor.

La absoluta libertad del chat no impide la imitación de modelos elaborados. Muy al contrario la necesidad comunicativa de transmitir información de una forma eficaz favorece la imitación de modelos y el aprendizaje significativo. Los modelos lingüísticos no serán los tradicionales; pero no hay duda de que el alumno necesita construir mensajes precisos, cohesionados y coherentes, adecuados al receptor del mensaje (edad, nacionalidad, etc.)

El alumno, como indican las orientaciones metodológicas del área de Lengua Castellana para Secundaria, se convierte por una vez en el protagonista de su proceso de aprendizaje en la doble vertiente de la expresión-comprensión oral y escrita, trabajando motivado en un medio lúdico, creativo, que trata sus propias experiencias e intereses.

El aula de lengua incorpora con el chat una herramienta que implica en su misma naturaleza la interacción y el uso lingüístico. El uso de los ordenadores favorece una distribución del espacio diferente, donde el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos para la comunicación oral y escrita prima sobre la transmisión de contenidos gramaticales.

El papel del profesor no puede ser otro que el de mediador, facilitando los procesos de aprendizaje. Podemos estimular a nuestros alumnos en función de los intereses individuales y del grupo, coordinando los diferentes ritmos de aprendizaje. Además, si tenemos en cuenta la velocidad con la que cambian las TIC, habremos de aceptar en muchos casos que nuestros alumnos tienen conocimientos y habilidades de los que los profesores carecemos. El profesor deberá por tanto aprender con sus alumnos, cuando no de sus alumnos, limitándose a contextualizar un mundo muy novedoso en los objetivos generales que articulan el área de Lengua Castellana y Literatura. Muchos profesores de Lengua hemos aprendido a chatear sentados junto a nuestros alumnos de E.S.O.; y frente a la misma pantalla que nuestros alumnos hemos descubierto las enormes posibilidades del chat para enseñar lengua española, especialmente a aquellos que obtienen un menor rendimiento con la metodología y los materiales tradicionales.

La integración de nuevos medios como el chat (y el correo electrónico), los periódicos escolares y generales en internet, los procesadores de textos (con sus correctores ortográficos) y los diccionarios electrónicos son las aportaciones más interesantes de las TIC al currículo de Lengua Castellana y Literatura. De ellas, el chat es el recurso más innovador y sugerente por el interés que despierta en los alumnos y por las posibilidades de explotación didáctica que tiene.

Conclusiones

Sin embargo la utilización del chat en el aula de lengua obliga a delimitar con precisión el registro lingüístico que se debe proponer a los alumnos como modelo, con características de la conversación oral y del diálogo escrito.

Las implicaciones didácticas y metodológicas de la utilización de este medio son múltiples, destacando entre otras una nueva organización del aula y un nuevo papel del profesor como orientador y mediador en el aprendizaje.

Bibliografía

JORBA, J.(ed.) (2000): *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza -aprendizaje desde las áreas curriculares*, Barcelona, Síntesis-UAB.

MILLÁN, J.A. (2000): "La enseñanza de la lengua y el uso del medio digital" en *Textos*, n. 24, pp. 29-38.

TELENTI, L. (1997): "Internet y las lenguas extranjeras. Guía de posibles aplicaciones" en *Logoi*, n. 4, pp. 53-79.

TELENTI, L. (2000): "Algunas aplicaciones de la telemática al currículum de lenguas" en *Textos*, n. 24, pp. 39-45.

TOLEDANO, F. (2002): "Integración de las TIC e internet en el área de lengua y literatura (Actividades de formación y recursos para profesores y alumnos de secundaria)" en <http://www.ucm.es/especulo/numero18/toledan2.html>.

CONSUMIR TV: La infancia y la juventud

ante el consumo publicitario

Trinidad Núñez y Felicidad Loscertales



SUMARIO

Niños, niñas y jóvenes ven bastantes horas de televisión a la semana y están expuestos a la publicidad, que sin duda es inherente a ella. No se concibe la televisión sin anuncios, aunque las televisiones "de pago" están cada vez más instaladas en los hogares españoles. Pero, ¿qué es la publicidad?, ¿cómo actúa? ¿qué relación se establece entre la infancia, la juventud y la publicidad? Los pilares en los que vamos a apoyar nuestras siguientes reflexiones y que nos van a permitir desarrollar este artículo giran en torno a estas cuestiones aunque con una pretendida visión crítica. Porque al mezclar estos tres conceptos nos surge una cuestión más ¿debemos defendernos de ella?

SUMMARY

Children and adolescent spent many hours a week watching television. Meanwhile they are exposed to publicity. In fact, it is impossible to comprehend actual television without publicity, even though private television is becoming to be in most homes at current days.

Somehow, what publicity is? How does it works? How is the relationships between children and adolescents and television?

Those questions are the tree main points on whose we will base our reflect and our critical. Because associating children and adolescent whit television we could make a new question: It is television dangerous?

I. Precisiones terminológicas: la publicidad

La publicidad es un conjunto de técnicas de persuasión colectiva destinada a suscitar o incrementar el deseo de adquirir un producto o servicio. Se trata de una comunicación interesada que, habitualmente, va dirigida a un conjunto de personas definido. En la base de ella encontramos el término persuasión. Y es que la comunicación persuasiva tiene, desde la perspectiva psicosocial, un claro efecto: la modificación o el cambio de actitudes.

En concreto este aspecto conformador de la persuasión no ha estado a lo largo de la historia falto de debate. Por un lado, ha sido un tema muy discutido por las connotaciones en relación con aspectos que rozan los temas éticos. Se puede, en efecto, considerar que la persuasión constituiría un ataque a públicos o personas indefensas ante los argumentos esgrimidos en el mensaje o ante los procedimientos y recursos empleados en su construcción formal. Sin embargo, otra forma de ver la cuestión será la que se sitúa en el papel del profesional de los Medios de Comunicación y su derecho a la libertad de expresión tanto en lo que se refiere a la forma como en lo que toca a temas y contenidos. En cualquier caso, el análisis de todos los aspectos implicados en este debate abre un campo de investigaciones y trabajos extraordinariamente rico y complejo en cuyo centro puede ser situado el fenómeno publicitario.

Si nos adentramos en matizaciones terminológicas, se debe señalar que resulta habitual encontrar los términos propaganda y publicidad como sinónimos no sólo en el uso cotidiano del lenguaje sino, incluso, en muchos textos especializados. Y si bien es verdad que en ambos casos el instrumento de que se vale el emisor del mensaje es la comunicación persuasiva en cualquiera de sus múltiples configuraciones, el término publicidad se puede entender como un intento de “dirigir” al receptor hacia conductas de consumo de productos materiales mientras que se utiliza el término propaganda cuando se trata de contenidos ideológicos. Así pues, la publicidad tiene una finalidad comercial mientras que la propaganda busca el convencimiento y la adhesión a ideas.

Bien diferente es la realidad. En la realidad de los Medios de Comunicación estas diferencias a veces no son tan claras. Tanto la propaganda como la publicidad han evolucionado de forma manifiesta en

las últimas décadas y lo que parecía un espacio bien diferenciado entre ambas hace cincuenta años, en la actualidad resulta complicado establecer unos límites nítidos y transparentes entre una y otra. Se ha aceptado que la publicidad y la propaganda comparten técnicas y medios; que la publicidad se orienta a la venta y la propaganda al convencimiento. Sin embargo, en la sociedad actual, mucho más compleja y madura, la publicidad muchas veces toma tintes ideológicos y la propaganda se acerca al marketing político.

Pongamos algunos ejemplos. Se entiende bastante bien que propaganda es la que hace un partido político en campaña electoral y publicidad es lo que hace un fabricante que lanza un nuevo juguete. Pero ya no está tan claro si hablamos de propaganda o publicidad lo que hace el Ministerio de Sanidad cuando lanza una Campaña para lograr que toda la población vacune a los hijos e hijas. E incluso quizá es un territorio (terminológico) más confuso a donde nos envía, por ejemplo, el Ministerio de Hacienda cuando pone en marcha una nueva emisión de Bonos del Estado. ¿Se trata de pedir buenos y colaboradores ciudadanos (propaganda) o de captar a inversores vendiendo simplemente un producto financiero (publicidad).

La todopoderosa televisión está presente en nuestras vidas y convivimos naturalmente con ella. Podemos afirmar que es un invento cautivador, seductor y persuasivo que se ha ido ganando a pulso el uso de sobrenombres como: la reina de la casa, el eterno invitado, la telepasión e incluso ha llegado a ser nombrada como un luminoso y deslumbrante objeto de deseo, como la niñera favorita o como un espejo en el que mirarse.

Algunos investigadores de los medios han llegado a decir de ella que es "*el macrodiscurso social dominante*" (Vázquez Medel, 1995). Que es una forma de subrayar que lo que dice la televisión es lo que se escucha, es de lo que se habla. ¿Quién no se ha sentido alguna vez fuera de onda o desplazado de una conversación por no haber visto el programa del día anterior o la película de la que todos hablan? ¿Quién

2. La publicidad en televisión

no ha escuchado alguna vez a alguien afirmar rotundamente: “es verdad, lo ha dicho la tele”(?). ¿Qué niña no ha presumido delante de sus amigas con la muñeca que anuncia la tele?. Precisamente es en eso donde, además, radica la importancia, porque una muñeca que no sale en ella es... cuanto menos patética, ¿qué valor puede tener si no sale en la tele?. Y es que la realidad no es tal si no está narrada por ella. Lo que dice la tele es “la verdad” y si no lo menciona, no existe.

¿En qué casa no hay, al menos, un aparato de televisión?. Saben ustedes que más del 50% de los hogares de países desarrollados cuentan como poco con dos aparatos. Es más, pensemos en qué lugar hemos colocado ese aparato: ¿es que a caso no está en un lugar privilegiado de la casa?. Y está tan presente en nuestra vida que ha llegado a modificar hábitos de comportamiento: ¿Es que no nos hemos acostumbrado a ir al baño o a la cocina cuando salen los anuncios?... El mismísimo Hitchcock (citado por Señor, 1998 p. 23) ha expuesto este modelado de hábitos de manera magistral, como no podía ser menos: *ver un asesinato por televisión puede ayudarnos a descargar los propios sentimientos de odio. Si no se tienen sentimientos de odio, podrán obtenerse en el intervalo publicitario.*

Ahora bien, al igual que la televisión está presente en la vida de las personas, podemos decir que la publicidad está presente en la vida de la televisión. No faltan autores que consideren que la TV es un medio esencialmente publicitario, como reconoce Saborit (1988). En TV la pieza publicitaria es el spot, que se caracteriza por seguir un ritmo rápido, en breve en tiempo (de 10 a 60 segundos) y utilizando frases cortas, slogan e imagen de marca. Por ello, suele ofrecer una imagen bastante simplificada de la realidad, porque utiliza, a la vez, la abreviación y la exageración. La publicidad necesita recurrir al uso del estereotipo, entre otras razones, por economía cognitiva.

3. El mensaje publicitario ante la infancia y la juventud.

No dejan de ser cada vez más frecuentes los estudios e informes que nos acercan a una realidad que nos debe dar que pensar: la cantidad de horas que se pasan la infancia y la juventud española ante un medio de comunicación como es la televisión (MEC, 1991; Varios

autores, 1996, CEACCU, 2001, etc.) y de las que se hacen eco los Medios de Comunicación, citemos a modo de ejemplo los artículos de prensa como los que pudimos leer con *Diario Sur*, 1997; *El Correo*, 2000 o *El Mundo*, 2001. Pero cuando se aborda el problema de la influencia que los mensajes publicitarios pueden ejercer sobre ellos conviene partir de la dinámica vital de estas edades.

En concreto, si hay algo que caracterice a la infancia es su capacidad de aprendizaje. Esto es tanto como decir que en todas las situaciones vitales, los niños y niñas aprenden infatigablemente y con esa actividad caminan hacia su desarrollo integral. Por lo tanto, la preocupación de las familias y de los educadores deberían polarizarse hacia un centro de atención: proporcionar los mejores materiales y contenidos ya que, por tendencia natural, serán captados y aprendidos.

Lo que decimos es especialmente importante cuando se trata del proceso de socialización, un aprendizaje no estructurado ni formal pero extraordinariamente efectivo, que permite a los “nuevos miembros” interiorizar y hacer suyos los valores, usos y destrezas del grupo al que pertenecen adquiriendo, de esta manera, la categoría de miembro pleno. En este sentido no podemos dejar de subrayar que la juventud suele caracterizarse por estar muy sensible (con los poros de la piel muy abiertos) ante las normas y valores sociales para asumirlos o para ponerlos en cuestión. Están formando su propia concepción sobre la sociedad en la que viven y se están situando en ella, por este motivo es especialmente delicado el uso de estereotipos: la simplificación necesaria en algunos momentos, en otros es insuficiente para entender el mundo que nos rodea.

¿Qué sucede cuando niños y jóvenes se exponen a la recepción de mensajes publicitarios?. Debemos, en este punto, traer a colación una forma muy especial de aprendizaje descrita en su momento por Bandura (1982), se trata del aprendizaje por observación de modelos. Un proceso que sigue varios pasos:

1. Observar lo que hacen o viven otras personas que actúan como modelos (se ofrecen como tales a través del anuncio)
2. Sacar consecuencias aplicables a uno mismo: “si yo hago lo que hace esa persona, me sucederá lo mismo”.

3. Si lo que le sucede al modelo es deseable, la persona que observa reproducirá la conducta observada.
4. Si lo que le sucede al modelo es desagradable, la persona que observa debería evitar la realización de la conducta que conducen a ese “castigo”. Sin embargo, este paso no siempre se cumple. En ocasiones, aunque las conductas del sujeto modelo acarreen consecuencias desagradables, la persona que observa puede obtener incentivos ocultos que atraigan fuertemente, una especie de reto provocador.
5. Finalmente, el sujeto que observa ejercita por si mismo, generaliza y fija como propias las nuevas conductas que han sido aprendidas observando el modelo.

Siguiendo este modelo, al observar los mensajes publicitarios, la infancia y la juventud están inmersas en una doble línea de ofertas de aprendizaje:

- a.- Modelos humanos atractivos
- b.- Conductas consumistas prestigiosas

De una parte se observan modelos humanos ante los que funciona el mecanismo de identificación que va a permitir a las jóvenes personalidades en formación, el diseño de su propio ideal de persona, el modelo interno (construido a partir de datos externos) hacia el que tenderán en su dinámica de crecimiento personal.

De otra parte observan conducta consumistas en forma de estilos de vida y manejo de dinero, que llevan al logro de un aparente status social presentado como prestigioso y deseable. Se ponen en marcha, por lo tanto, unas pautas de influencia social que determinarán los roles a desempeñar.

Una oferta que se dirige, fundamentalmente, a la emoción y no a la razón. La presentación (más o menos distorsionada) de las partes atractivas del producto no viene casi nunca seguida de datos acerca del material utilizado en la fabricación, de las dimensiones exactas o de la vida útil que cabe esperarle. Y en escasas ocasiones se informa del precio. "De lo que se trata es de deslumbrar con la apariencia subyugan-

te del objeto y provocar el ansia por poseerlo" (Erausquin y otros, 1980, 102).

El mensaje publicitario ha ido evolucionando con el tiempo. En un primer momento, la publicidad era enunciativa (simple y directa), resaltando las cualidades visibles del producto e invitaba a comprar, consumir o comprar un producto o servicio. En este primer momento, por tanto, se informan de las cualidades del producto. Pero luego, la publicidad deja ese momento, que podemos calificar como ingenuo, para ser "mágico" y promover no comprar un producto sino comprarlo para poder ser de una manera especial: *si yo lo compro, podré ser así; si lo compro, podré tener ese status...* Ahora más que informar, el objetivo es fomentar necesidades psicológicas (búsqueda de poder, necesidad de pertenecer a un grupo determinado, etc.)

El papel que le toca a las familias y a los educadores ante la presencia de la publicidad es complicado porque aunque se haya comentado la importancia de ofrecer contenidos y materiales de aprendizaje y de socialización adecuados, el mensaje publicitario está muy presente, es bastante complicado impedir que llegue a todos (tampoco tendría que ser éste el objetivo) y resulta muy difícil competir con él. Es ya un elemento integrante y constitutivo de la sociedad actual y quizá no sea lo fundamental negar su existencia sino asumirla y entenderla.

La publicidad (en estado puro) puede entenderse como una técnica por la que se da a conocer, a través de distintos medios de comunicación, la existencia de determinados productos o servicios. Desde este punto de vista, la publicidad es necesaria para dar a conocer la diversidad y variedad de productos y servicios que existen en la sociedad actual. Pero cuando los comerciantes o fabricantes al tratar de asegurar sus ventas frente a la competencia recurren a instrumentos para influir la parte menos racional de los compradores es cuando podemos hacer referencia a una especie de perversión de la publicidad.

Y precisamente frente a los adultos, la infancia y la adolescencia es la más vulnerable. No podemos olvidar que es más probable un cambio de actitud en el receptor de un mensaje publicitario cuando su confianza en la credibilidad del emisor es mayor. Y no cabe duda que a estas edades suele darse crédito a prácticamente todo lo que se ve (y se oye) porque el sentido crítico está en formación.

Por ello consideramos que tanto familias como educadores tienen un amplio campo de acción. Porque complementariamente a la oferta de contenidos, es necesario también ayudar a niños y jóvenes orientándoles acerca de las mejores técnicas y estilos de aprendizaje. Y frente a la publicidad estas técnicas se centran en la enseñanza y la práctica de una lectura crítica de sus mensajes. Un análisis de los contenidos manifiestos y latentes, una adecuada decodificación de las imágenes y de las sinergias verboicónicas... serán algunos de los instrumentos que harán fuertes y "sabios" a chicos y mayores ante el mensaje publicitario.

Con Ferrés (1997:55) pensamos que: *"Es preciso enseñar a ver televisión de manera específica, es decir, es preciso educar en la lógica de las emociones, educar para el consumo de las emociones, ayudar a hacer consciente lo que normalmente se vive de manera inconsciente..."*

Esto tiene una importancia especial, como venimos diciendo, en el caso de niños y jóvenes ya que el territorio que dedican a las emociones probablemente es en ellos todavía un espacio amplio y susceptible (la razón es adulta). Por lo tanto, es preciso enseñar a descifrar los códigos televisivos, enseñar a conjugar la razón y la emoción (a conjugar sentimiento y pensamiento), a explicar (y a razonar) las emociones; a explicar y entender estereotipos sociales. Sólo de esta manera podremos conseguir ser y enseñar a ser telespectadores activos, maduros y lúcidos. Y sólo de esta manera conseguiremos que la televisión sea enriquecedora (porque, sin duda, puede serlo).

En definitiva, cuando el mensaje se dirige a la infancia o a la juventud, la información debe prevalecer sobre la publicidad. Pero ocurra esto o no, lo importante es formar en el sentido crítico (desde las aulas y desde las familias). Un niño o una niña que sabe leer imágenes y mensajes publicitarios deja de ser vulnerable para convertirse en un ciudadano un poco más libre.

Es característico de un anuncio que se componga de imagen, imagen de marca, texto y slogan.

Centrándonos en la imagen y siguiendo a un clásico como Taddei (1979) podemos proponer dos grados de lectura: un primer grado nos acercaría a los elementos informativos, el significado que la imagen tiene en sí misma y un segundo grado de lectura que tendría que ver con los elementos semiológicos, cómo se expone y por qué.

Para leer la imagen se deben tener en cuenta, fundamentalmente, los siguientes aspectos técnicos: planos, ángulos, composición y color. Los planos se encargan de delimitar el espacio. La selección de la realidad que se presenta es el plano. El ángulo de visión es el punto de vista desde el que se observa la acción y tal como recuerda Aparici (1989) permite dar profundidad y volumen a la imagen así como la sensación de grandeza o pequeñez del objeto, según el punto de vista que se adopte. Por composición entendemos la manera de ordenar los elementos de la imagen y determina el sentido que le vamos a dar a la lectura. La composición debe ayudar a que el mensaje se perciba en pocos segundos, creando líneas de tensión que dirijan la atención hacia el producto que se quiere destacar. El color es otro elemento importante para la lectura de la imagen, entre otros motivos porque las personas reaccionan de manera diferente según los colores que perciben.

El texto es la información escrita que acompaña a la imagen. El slogan (o lema) es una parte fundamental del texto que destacamos por el valor que tiene. Se caracteriza por ser breve y fácil de recordar. Resume la intención del vendedor y en su creación se utilizan los recursos retóricos y lingüísticos de la lengua como las rimas, metáforas, epítetos, etc.

La imagen de marca es un distintivo formado por letras, colores y formas peculiar de una empresa, marca o producto. Es, por tanto, el diseño de la marca publicitaria, que se repite siempre de la misma manera e identifica al producto. Para algunos autores tiene tanta importancia como el producto mismo y es el mejor argumento de calidad que tiene. Sin logotipo, una marca no tiene “valor social”.

Para combinar la lectura de la imagen, el texto, la imagen de marca y el slogan proponemos tres niveles de estudio:

4. Para leer mensajes publicitarios

- a) Enumeración
- b) Descripción
- c) Interpretación

Con la enumeración tratamos de hacer un registro del contenido de la imagen: se trata de inventariar lo que está explícito. Este primer acercamiento lo hacemos a través de dos pasos:

- Una observación espontánea
- Una observación dirigida

El tiempo de observación que demos va a depender del grado de complejidad de la imagen, de la edad de los lectores, etc. La observación dirigida se hará utilizando preguntas de acuerdo con los objetivos trazados.

Un segundo acercamiento lo hacemos con la descripción. Se trata en este momento de exponer el contenido tanto de la imagen como del texto. Para hacer esta parte más operativa, si estamos en el aula, se puede recurrir al uso de técnicas grupales como la consulta colectiva, etc. (Cabero, Núñez y Loscertales, 1999).

En un tercer acercamiento lo que se pretende es interpretar. En este momento lo que interesa dirigir es esos sentimientos que despierta la lectura: qué evoca, qué sugiere... Para después suscitar el debate y la reflexión que llevará hacia la crítica.

5. Referencias bibliográficas

- APARICI, A. (1989) *El cómic y la fotonovela*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Calpe
- CABERO, J.; NÚÑEZ, T. y LOSCERTALES, F. (1999) *La prensa en la formación de docentes*, Barcelona, EUB
- ERAUSQUIN, A. y otros (1980) *Los teleniños*, Barcelona, Lara
- FERRÉS, J. (1997) Televisión, consumo y emociones. En I. Aguaded

(dir): *La otra mirada a la tele*. Sevilla, Junta de Andalucía

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991) *Plan Nacional sobre Drogas*, Madrid, MEC

SABORIT, T.J. (1988) *La imagen publicitaria en televisión*, Madrid, Cátedra

SÁNCHEZ, R. (2000) Fabricantes de consumidores, *El Correo de Andalucía*, 27 de febrero

SEÑOR, L. (1998). *Diccionario de citas célebres*. Madrid, Espasa Calpe

SIMÓN, P. (2001). Los niños ven a la semana más de 100 escenas sexistas en la programación infantil, *El Mundo*, 9 de mayo

TADDEI, N. (1979) *Educación con la imagen*, Madrid, Marova

VARIOS AUTORES (1996). Monográfico “Educación del Consumidor en Medios de Comunicación”, *Revista Comunicar* nº 6

VÁZQUEZ MEDEL, M.A. (1995) Mujer y medios de comunicación, *Vela Mayor. Revista Anaya Educación*, año II, nº 7 pp. 65-72

BRÉE, J. (1995) *Los niños, el consumo, el marketing*, Barcelona, Paidós

DELGADO, E. (1991) Características de la publicidad dirigida a los niños en España, *Infancia y Sociedad* nº 9 pp. 41-52

ESTEVE, J.M. (1988) *Influencia de la publicidad sobre los niños*, Madrid, Narcea

FERRÉS, J. (1994) *La publicidad: modelo para la enseñanza*, Barcelona, Akal

GRAVIZA, A. y POZO, J. (1992) *Niños, Medios de Comunicación y su conocimiento*, Barcelona, Herder.

MUÑOZ, J.J. y PEDRERO, L.M. (1996) *La televisión y los niños*, Salamanca, Cervantes

NÚÑEZ, T. (1998) “Qué gran tarea es enseñar”, *Revista Comunicar* nº 10, pp 221-226

PÉREZ TORNERO, J.M. (1996) “¿Qué es consumir medios de comunicación?”, *Revista Comunicar* nº 6 pp. 17-20

6. Para saber más sobre publicidad, consumo y educación. Selección bibliográfica

RICO, L. (1994) *El buen telespectador. Cómo enseñar a ver la televisión*, Madrid, Espasa.

ROMERO, I. (1991) "El niño como objeto y sujeto de la publicidad y el consumo", *Infancia y Sociedad* nº 9 pp. 16-21

VARIOS AUTORES (1995) *Educación y televisión*, Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación"

VARIOS AUTORES (1997) *La otra mirada a la tele*, Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.

EDUCAR: UN ARTE, UNA CIENCIA ...

UNA VOCACIÓN

Isabel Corts Giner



SUMARIO:

En estas páginas intentamos trazar unas líneas de reflexión sobre la esencia de la función docente. En estos momentos de cambios y reformas educativas, de nuevos retos, necesitamos profundizar en el papel que el docente tiene que tener en el proceso educativo y sobre qué pilares tendrá que apoyarse su formación para ayudarle no solo a alcanzar aquellos conocimientos instrumentales que le serán indispensables, sino también a formar su personalidad, a darle contenido a su vocación, sin la que su profesionalidad carecería de sentido.

SUMMARY:

Through these pages we try to show some reflection lines about the essence of the teaching training. Taking into account the present educative changes and reforms, and all new challenges it means, we need to go more deeply into the teachers' roll within the educative process and the values that will need in their education to help them not only to reach the basic technical knowledges they will need but also to educate thir personality and to give contets to their vocation, since without vocation their professionalism is senseless.

El Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1997), conocido como "Informe Delors" en su capítulo séptimo define la profesión docente como un arte, una ciencia, para afirmar inmediatamente, que es la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno la esencia del proceso pedagógico, proceso que implica instrucción y formación, porque desde el magisterio de Sócrates no se puede entender el uno sin el otro. Isabel Agüera (1998), lo expresa de manera contundente cuando dice que *"el docente que solo se preocupa de instruir a sus alumnos, solo es un funcionario que ni tan siquiera funciona."*

Al analizar la situación de la educación actual y al proponer los cambios que son necesarios para alcanzar una mayor calidad en el sentido más amplio y profundo del término, y caminar hacia una educación que en sintonía con las circunstancias de este nuevo siglo que se abre ante nosotros, lleve al hombre a su perfección y a la felicidad de saberse realizado como persona, la figura del docente sigue siendo un elemento clave de esa educación humanista que se centra en lograr un crecimiento de la persona hacia su propia realización, en asumir un sistema de valores y un estilo personal de vida (Maslow, 1979). Por eso sigue vigente la afirmación que hacía Unamuno de que *"las reformas educativas se tienen que hacer fundamentalmente en la cabeza de los docentes"*.

La sociedad, consciente de ello, aumenta sus exigencias respecto a la escuela y a los docentes, haciendo recaer sobre ellos toda la responsabilidad de la eficacia y de la calidad de la educación y culpándoles de los fallos y problemas que plantean los jóvenes. A los docentes se les pide no solo tener amplios conocimientos sobre su especialidad, sino saber adaptarlos y desarrollarlos, escoger las opciones pedagógicas más adecuadas en cada circunstancia, formular un proyecto educativo, determinar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y organizar la clase en torno a ellas, fomentar el trabajo en equipo, participar en grupos de estudio y formación, formar el juicio crítico de sus alumnos ante la avalancha de información que le ofrecen los medios de comunicación, reflexionar sobre su práctica docente, colaborar con los padres y con la comunidad.

En efecto, todo ello es necesario y la responsabilidad de los profesores es grande, pero también es cierto que la educación de una persona no depende únicamente de la escuela ni de sus docentes. Hay muchos otros factores que influyen y sobre los que la sociedad tiene una responsabilidad directa. El ideal griego de la “polis” como educadora del ciudadano no es irreal ni imaginario, sino una meta hacia la que toda sociedad debería caminar. No se puede exigir calidad educativa a la escuela si la sociedad no se preocupa de educar, si la calle, los medios de comunicación, las conductas sociales permitidas, y en ocasiones hasta aplaudidas y presentadas como modelo no son educativas.

Por otra parte la sociedad no puede exigir a la escuela y a sus maestros calidad y eficacia en su misión, cuando a la vez valora poco su trabajo, les dedica poca atención, les critica sin fundamento, destina poco recursos a su formación, no cuenta con ellos para realizar las reformas educativas, lo que hace que los educadores se sientan incomprendidos por los políticos, la administración, los padres. Todo ello unido a las difíciles circunstancias que en algunos casos rodean la educación: violencia, falta de respeto y disciplina, falta de recursos, desencuentro con los padres, etc, está llevando a muchos magníficos educadores al desánimo, a la decepción e incluso al abandono de esa gran tarea que habían comenzado con ilusión y entusiasmo.

Esta situación ha llevado a los especialistas a tratar sobre la nueva función del docente, del cambio necesario de su papel en el proceso educativo y de la reforma de los planes de formación, tema que ocupa y preocupa hoy a todos los países.

Es cierto que el papel del docente ha cambiado, que se le plantean nuevos retos, que sus tareas se han diversificado y ampliado y las circunstancias en las que tiene que desarrollarse son cambiantes y complejas, pero si volvemos la mirada hacia el pasado, si repasamos la vida y la obra de los grandes educadores, veremos que los rasgos esenciales de la función docente no han variado sustancialmente, sino solamente las circunstancias en las que se desarrolla y que sin duda le van dando a esos rasgos una concreción distinta, que ciertamente exige una renovación y ciertos cambios profundos en su formación (García Garrido, 1999).

Estos rasgos esenciales podríamos agruparlos en torno a tres ejes :

EL SABER, EL SABER-HACER Y EL SER sobre los que tendría que organizarse el currículum formativo de los profesores .

EL SABER: El docente tiene que ser un especialista en las disciplinas que enseña y para ello necesita una sólida formación en los conocimientos y habilidades que la constituyen. Para poder enseñar algo hay que conocerlo en profundidad, hay que tener bien asimilados los conocimientos, haberlos interiorizado y construido de manera personal. Solamente así podremos hacerlos inteligibles e interesantes a nuestros alumnos. Y cuanto más pequeños sean nuestros alumnos, más elaborado tendremos que tener nuestros conocimientos para poder adaptarlos a sus posibilidades de aprendizaje. Será nuestro entusiasmo por lo que enseñamos , que viene dado por lo que los clásicos llamaban un “verdadero conocimiento”, lo que podrá motivar y crear el ambiente idóneo para que nuestra comunicación sea eficaz.

EL SABER-HACER: No basta que el docente sepa, sino que tiene que saber transmitirlo, incluso más, tiene que saber organizar situaciones de aprendizaje que permitan a sus alumnos poner en práctica procedimientos y operaciones que les permitan construir su propio saber. Tiene que ser, “*promotor de aprendizajes*” (García Garrido, 1999), teniendo en cuenta la heterogeneidad de la clase, desarrollando pedagogías diferenciadas, individualizadas, etc

Esta tarea tiene que apoyarse en una base científica que le proporciona la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología, la Sociología, las nuevas tecnologías que reclaman imperantemente su presencia en las aulas, pero también tiene mucho de arte el conocer y comprender el proceso educativo para aplicar en las distintas situaciones individuales o de grupo la práctica idónea y después reflexionar sobre ella, analizándola a la luz de unos conocimientos sociales y humanísticos , para lograr la máxima eficacia y eficiencia.

Los nuevos planes de estudio de las carreras docentes no solo en España, sino en otros muchos países parece que se han creado en torno a estos dos ejes , olvidándose o al menos dejándole apenas espacio al último, EL SER, que creemos es el que da sentido a los otros dos

En las reformas que se viene haciendo de la formación del profesorado se ha aumentado la presencia, sin duda necesaria, de las materias técnicas y experimentales , y están casi desapareciendo las especialmente formativas de la personalidad : Filosofía, Antropología, Historia, Ética. Sin caer en un planteamiento simplista, yo quisiera insistir hoy en algunos aspectos de ese ser que hoy sigue siendo esencial para la función docente.

EL SER: Aunque expuesto en último lugar es el componente fundamental de la función docente, que como apuntábamos en un principio es inseparable de la educadora, ya que el maestro, más que con las palabras influye con su vivencia personal , pues el que enseña aparece ante el alumno no solo como alguien que posee unos saberes sino como “*testigo de la verdad y afirmador de valores*” (Gusdorf, 1980). Por ello tenemos que formar profesores que tengan *profundas convicciones y una sólida personalidad*.

Convicciones que irán adquiriendo mediante la reflexión sobre el hombre y los fines de la educación a través de una solida formación en aquellas materias que plantean esta problemática y teniendo asumido el principio de que “*el hombre no llega a ser hombre más que por la educación*” (Kant), pues, para ser hombre no basta con nacer, hay que aprender y este aprendizaje se realiza mediante nuestro propio esfuerzo y en relación con otros seres humanos, y lo fundamental de esta relación no está tanto en aprender cosas concretas como los significados, es decir, aquello que nos da las claves para vivir y comprender el mundo que nos rodea.

Porque la educación es un salir al encuentro del otro para ayudarle a ser “el mismo”, a realizarse plenamente. Para ello el maestro tiene que ofrecer un *modelo adecuado*, un modelo abierto y atractivo, capaz de crear, de innovar sobre lo recibido, y en el que el niño irá configurando su autonomía, los valores sociales, la disciplina intelectual que le llevará a construir su propia personalidad, porque como afirma Savater (1997), la educación nunca es neutral, no puede serlo. Y advierte que si este modelo no se lo ofrece el educador, el niño, el adolescente lo buscará en otros mercados . La búsqueda de la perfección del hombre y el acompañarlo en su caminar hacia esa meta exige tener claras las

ideas para elegir, verificar, descartar, demostrar la bondad de unos modelos sobre otros. Por eso tampoco puede haber un maestro verdaderamente neutral. *Comprensión y flexibilidad* tendrán que acompañar esta firmeza de convicciones para no caer en una rigidez que pueda llegar a anular al otro.

Una sólida personalidad hecha de cualidades necesarias para su labor. Hay muchas y todas importantes. Aquí quisiera destacar: *la fe* en el hombre, en su capacidad de aprender, de perfeccionarse, acompañada de un *optimismo* que le hace esperar siempre del otro, *paciencia*, pues si Dios no se cansa de esperar del hombre, ¿con qué derecho podemos nosotros desesperar de los demás? Y *constancia* para buscar caminos y soluciones a los muchos problemas que sin duda irán surgiendo en su quehacer.

El coraje, porque para creer en el otro hay que ser valiente, sin desanimarse, aunque no pueda evitar el sentir miedo, impotencia, cansancio y sentimiento de abandono hasta de los más cercanos, coraje que nos tiene que venir del convencimiento de que hemos elegido la tarea más preciosa.

El afecto, pues como decía Gabriela Mistral “*si no puedes amar mucho, no enseñes*”. Los alumnos, especialmente los más pequeños, los adolescentes que luchan por construir y afirmar su personalidad, y también los universitarios que están construyendo su proyecto de vida necesitan del afecto de sus maestros, de su apoyo que hace crecer su autoestima. Si no lo encuentran en ellos, en su familia, lo buscarán en otros sitios, porque nadie puede vivir sin sentirse aceptado y querido.

Carácter firme: que no quiere decir intransigencia, sino claridad para proponer y cuando sea necesario imponer su autoridad, para ayudar a crecer en la libertad que como personas tenemos el derecho y el deber de ejercer. H. Arendt expresa así el deber del educador de actuar con autoridad: “*Los niños no pueden rechazar la autoridad de los educadores como si se encontrasen oprimidos por una mayoría compuesta de adultos. Los métodos modernos de educación han intentado poner en práctica el absurdo que consiste en tratar a los niños como una minoría oprimida que tiene necesidad de liberarse. La autoridad ha sido abolida por los adultos y ello solo puede significar que estos rehúsan a asumir la responsabilidad del medio en el que han puesto a los niños*”.

Comprensión y respeto. Comprensión de la diversidad de sus alumnos, de que cada uno es distinto e irreplicable. Comprensión del pluralismo cultural, racial y religiosa de la sociedad actual, y respeto hacia ellas y hacia todos aquellos valores que vengan de donde vengan suponen un avance y un progreso auténtico para la humanidad. La universalización de la educación que significa el gran logro del siglo XX. El que a ella tengan acceso todos los jóvenes y la convivencia en los centros de alumnos con distintas capacidades, de procedencia social muy distinta, de culturas diferentes, exige hoy de los docentes de manera especial y urgente estas dos cualidades porque en ellas se sustentan otros muchos valores: la tolerancia, la paz...que nuestro mundo necesita para seguir avanzando.

Nuestra sociedad considera el magisterio como una *profesión*, y sin duda lo es. Pero ¿hasta qué punto cabe equipararla, sin más a otras profesiones? ¿Podemos considerarla primordialmente como medio de subsistencia, aun reconociendo la trascendencia social que toda profesión implica? La profesión docente exige la *vocación*, y ambas tienen que ir estrechamente unidas, ya que la vocación sin profesión hace frecuentemente ineficaz y perjudicial la acción educativa, al encontrarse el educador entre la ilusión, el deseo de hacer y la ignorancia de no saber-hacer. La profesión sin vocación conduce al educador al extremo opuesto: un saber-hacer carente de ilusión, cuando no de deshumanización. (Gervilla, 1998).

Parece evidente que quien está llamado a esta misión debe poseer aptitudes y cualidades que habrán de tenerse muy en cuenta a la hora de seleccionar a los aspirantes, por ello resulta disparatado el que accedan al magisterio o a los estudios pedagógicos jóvenes que no han tenido una calificación suficiente para cursar los estudios hacia los que se sentían inclinados, convirtiéndose las carreras docentes en una especie de “cajón de sastre”, donde todos valen, olvidando que el magisterio es responsabilidad asumida, responsabilidad respecto del otro y no se puede encomendar a cualquiera.

Referencias bibliográficas

- Agüera, I. (1998): *Bolitas de Anís. Reflexiones de una maestra*. Bilbao. Desclee De Brouwer.
- Cardona, C. (1990) *Ética del quehacer educativo*. Madrid. Rialp
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro..* Madrid. Santillana
- Fernandez Pérez, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid. Siglo XXI
- García Garrido, J. L. (1999): El profesor del siglo XXI. *Rev. Bordón*, 51, 435-447.
- Gervilla Castillo, E. (1998): Educar hoy : Profesión contra vocación. *Bordón*, 50, 83-91.
- Goble, N. (1980) *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid. Narcea.
- Gusdorf, G. (1980). *¿Para qué los profesores?*. Paris. P.U.F
- Ibañez Martín, J. A. (1981) *Hacia una formación humanística*. Barcelona. Herder
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona. PPU.
- Marín Ibañez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid. Cincel.
- Martínez Martín, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una escuela nueva*. Bilbao. Desclee de Brouwer.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.
- V.V.A.A. (1999). *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid. Fundación Santillana.

ELEGIR MAGISTERIO: ENTRE LA MOTIVACIÓN, LA VOCACIÓN Y LA OBLIGACIÓN

Encarnación Sánchez Lissen



SUMARIO:

Es posible que alguno de ustedes se haya preguntado recientemente, si los aspirantes a maestro tienen hoy verdadera vocación hacia la docencia. Pues bien, no es fácil responder a esta cuestión, ya que el acceso de muchos estudiantes a la Universidad conlleva y suele dejar tras de sí, un periodo más o menos largo de toma de decisiones sobre la carrera deseada, e incluso se mezclan motivaciones personales con otros requisitos de orden económico, sociológico o académico, que llegan a mediatizar su elección final. Por tanto, la Formación inicial es un periodo excelente para despertar entre los futuros docentes una dimensión vocacional latente.

SUMMARY

Probably you may ask yourselves, has the future teachers a real vocation to teach? Well, it's not a easy question to answer, because many university students leave a period more or less long to make up a decision about the career to choose, also many other conditions, like economic, sociological and academic could make an influence on their final choose. It seems to be clear that all the students who reach the teaching studies are not really motivated, that's why the initial period of education becomes an excellent time to promote a necessary vocational dimension, that its essential for their education.

Cuando una persona accede por primera vez a la universidad, posiblemente ha dejado tras de sí un proceso más o menos largo de toma de decisiones que ha combinado con momentos de incertidumbre, de interrogantes, o de embelesamiento por la conquista de unos ideales. Es posible que para algunos estudiantes haya sido una etapa de reflexión larga y profunda, que ha culminado con la elección de una carrera deseada; para otros, sin embargo, ha podido ser producto del azar -lo que llama Rivas "fortuismo situacional"-, o incluso de la inseguridad y por tanto, elegida sin deseo aparente. Ciertamente, se trata de un momento complejo, lo que nos hace pensar que la etapa de orientación previa que envuelve el acceso a la universidad es tan importante y debe cuidarse tan extremadamente, que de lo contrario, pueden derivarse profesionales insatisfechos y desmotivados. Sin embargo, si se conoce bien a la persona, sus actitudes y disposiciones, al tiempo que se acomodan sus intereses con las posibilidades reales, la probabilidad de éxito, parece asegurado. Que duda cabe, que este proceso de orientación no sólo le compete a las instituciones escolares y académicas por las que transcurre el estudiante, sino que es también función de la familia, colaborar y favorecer el proceso de toma de decisiones que tan complejo resulta a veces.

Por todo ello, es indudable afirmar que el acceso de los estudiantes a la Universidad está lleno de momentos muy intensos, y que en dichos instantes previos al mismo, se entremezclan motivaciones personales con otros requisitos, ya externos, ya internos, los cuales influyen notablemente en el proceso de elección de una determinada carrera. Pues bien, ¿qué lugar ocupa la vocación en todo esto?

Es nuestro interés analizar en este breve artículo, la influencia de determinados factores como la vocación en el proceso de elección de la carrera de magisterio, así como en el desarrollo de la misma. Parece inevitable hablar de vocación, asociarla a la enseñanza y ver a ésta como una condición "sine qua non" para el buen ejercicio de la misma; entre otras, porque así lo ha sido tradicionalmente. Sin embargo, entendemos que existen en torno a ella, una serie de elementos que deberíamos matizar.

Hace pocos años, mi interés por el alumnado de magisterio, me llevó a plantear un estudio que ayudara a conocer los factores que

influyen en la elección de esta carrera, entendiendo que, en algunos casos, las decisiones se pueden ver trucadas por motivos más o menos ajenos a los aspirantes. Así, previamente, pudimos cotejar con otras investigaciones la diversidad de elementos que rodean la elección del magisterio, y comprobar de esta forma, que no se trata de una circunstancia baladí, ya que de una buena o mala decisión, puede depender todo el proceso de desarrollo personal y profesional de una persona. De hecho, en muchos casos, a la desorientación por la entrada en la universidad se une la falta de interés por una carrera específica, o la obligación por cursar los estudios que exigen una nota de corte concreta. Esta incertidumbre se puede convertir en un hándicap, no fácilmente salvable.

No nos es ajeno que desde hace algunos años, se viene produciendo un descenso considerable en el número de universitarios. Tampoco el magisterio se escapa de esta circunstancia, aunque sigan llegando al primer curso, cada nuevo año, un amplio grupo de personas. Sin embargo, la diversidad de motivos de acceso a una determinada carrera, hace que podamos convivir con dos realidades; una, aquella que acoge a estudiantes tremendamente motivados y expectantes ante la carrera, otra los que han llegado casi de "rebote" a la misma. Pues bien, a fin de ir analizando el acceso a la carrera de magisterio, el sentido vocacional de los aspirantes y el conjunto de factores que inciden en su elección, hemos supuesto una serie de interrogantes que nos pueden ayudar a dirigir la reflexión sobre el mismo.

Como sabemos, etimológicamente, vocación procede del término latino "voco" (llamar); un concepto tradicionalmente ligado con la llamada interior que recibe una persona. Pues bien, precisamente porque nace del interior, parece entrañar seguridad, acierto y convencimiento, aunque a veces se haya interpretado peyorativamente.

Asimismo, la vocación hace referencia a la inclinación que el sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta. En este sentido, Ortega y Gasset, la ha identificado con afición, entendiendo que

¿Qué es y cuándo surge la vocación entre los aspirantes a maestro?

existe un deseo firme por algo, e incluso una cierta complacencia con el ejercicio de la misma.

Para los profesores González Blasco y González Anleo (1993,75), la vocación se entiende como: *"el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor"*

En cualquier caso, es una parte importante de las características personales y sociales del sujeto, así como del proceso de socialización del mismo. Si atendemos a los elementos más personales que inciden sobre el individuo, compartimos con Castaño (1983) que la vocación incluye connotaciones psicológicas como la motivación y autorrealización, u otras como la ansiedad y la información. Además de estas implicaciones encontramos otras de carácter sociocultural que vienen dadas desde la propia familia, la escuela y en general, el entorno con el que convive.

La toma de decisiones en el ámbito vocacional supone, en determinadas ocasiones, la superación de conflictos internos. En este caso, se entenderá que la mejor decisión será aquella gracias a la cual, el estudiante logra sus expectativas y obtiene las metas deseadas. Esta tarea está cargada de deseos personales, pero a la vez, de variables sociales y culturales que inciden en la última elección. Rivas (1988) considera que en esta decisión vocacional de la que hablamos, influyen aspectos como el realismo, la flexibilidad y el libre compromiso. Asimismo, Osipow (1984) apuntaba entre otros a las siguientes: los valores del propio sujeto, el proceso educativo, la realidad y también, los factores emocionales.

Posiblemente, esta esencia vocacional se ha ido forjando, en algunos casos, en las edades más tempranas, al sentirse entusiasmado por los más pequeños, por la admiración hacia su maestro y por representar su mismo papel. Para otros, la vocación ha podido ser algo más tardía, pero en cualquier caso, nacida del interior y del deseo de ayudar a los demás. Precisamente estos últimos motivos, más que prestigiar el magisterio, como ya he comentado, han jugado en su contra en un buen número de ocasiones.

Claro que no todo surge de una reflexión temprana, ¿o es que acaso, algunos estudiantes no han podido descubrir su vocación una

vez iniciada la carrera? O más aún, ¿una vez incorporado al mundo laboral? ¿Acaso puede ser la una más válida que la otra?, o ¿simplemente, distinta?

Yo entiendo que el proceso vocacional de la docencia conjuga tres grandes momentos: uno pre-vocacional, otro peri-vocacional y finalmente, otro vocacional propiamente dicho. Los tres suelen estar presente en la vida de cualquier persona que se acerca a esta profesión, aunque algunos, sin embargo, han podido estar de manera latente. El primer momento, el pre-vocacional, nos sugiere una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones, previas a la entrada en la universidad. Este momento ha sido calificado por Guerrero Serón (1993), como un periodo de "vocación temprana", incluyendo en el mismo la práctica de clases particulares. En realidad, se trata de una actividad con varias interpretaciones, ya que unos tratan de confirmar con la misma, su propio entusiasmo por la enseñanza y otros quieren obtener principalmente a través de ella, algún beneficio económico. Estas dos situaciones, muy lícitas, por otra parte, pueden llegar a confundir al futuro enseñante sobre su verdadera función, sus tareas, y la importancia que tiene el ejercicio de esta profesión. No obstante, esta facilidad para ejercer dicha actividad -sin ser maestro- ha devaluado tremendamente la labor docente. Sin embargo, también ha podido entusiasmar a otros y descubrir en él un oficio atractivo. El segundo momento, el peri-vocacional, surge o se afianza a lo largo de la formación inicial de esta carrera, es decir, en las Escuelas de Magisterio, las cuales también tienen en su haber, el fortalecimiento del sentido vocacional del sujeto. Se trata de un momento de análisis y de comprensión de las tareas docentes y de su identificación con las mismas. Finalmente, cuando el diplomado accede al ejercicio de su profesión, y lo incorpora a su vida diaria, es cuando más explícitamente está manifestando un sentimiento vocacional hacia la docencia. En este sentido, el profesor García Yagüe (1974) ha tendido a vincular la vocación, con el desarrollo de la profesión, interpretando que ésta podrá ser colmada, especialmente, con el ejercicio de la misma. Por ello, sería más idóneo hablar de "interés profesional", de "ilusión profesional" o incluso de "aspiración", en vez de vocación. Como podemos comprobar, entre el primer momento y el último,

además de tiempo hay también maduración por parte de la persona, así como un mayor acercamiento a la carrera y posteriormente a la profesión; circunstancias todas ellas que llegan a enfatizar o a disuadir el interés por la misma.

Todo este despliegue de elementos y momentos vocacionales a los que me estoy refiriendo, no me impide pensar que muchos otros docentes no han llegado ni siquiera a entrever un solo momento vocacional, antes, durante o después de finalizar sus estudios. Posiblemente, la realidad puede ser otra bien distinta si comprobamos que se conjugan a la hora de la elección de una carrera -como magisterio- un buen número de variables, a veces insalvables, que condicionan tremendamente el acceso a la misma. Por las características que tiene la propia carrera docente, por el terreno en el que se desarrolla esta profesión o por los "clientes" con los que trabaja, es fácil encontrar en ella muchos motivos de entusiasmo y de desarrollo profesional. Sin embargo, todos ellos son también motivos suficientes para hacer de la docencia una tarea inquieta, estresante y llena de desencantos. De una u otra forma, lo que no plantea dudas, es que se trata de una profesión muy particular y llena de encuentros y desencuentros. Por ello, incluso cabría preguntarse ¿A más vocación menos estrés? No estoy segura de que pueda establecerse una relación indirecta entre estos dos conceptos, aunque si me atrevo a indicar que en la medida en que la vocación esté más arraigada, va a ser más fácil encontrar los resortes adecuados para contrarrestar los procesos de "burnout", que tanto están asediando a la población docente. Consiste en pensar en positivo, y esto se puede hacer principalmente, desde un sentido vocacional por la tarea.

¿qué dicen los propios estudiantes acerca de su vocación?

A la pregunta *¿Tienes vocación por la enseñanza?*, hay muchos estudiantes que responden afirmativamente, aunque es probable que exista entre ellos una intención latente más que un verdadero propósito. Todos sabemos que se trata de una condición difícil de medir, por lo que es necesario suscitar otras preguntas indirectas, pero afines a ésta, que expliciten el verdadero deseo de estos estudiantes.

Pues bien, conocer más a fondo esta categoría, ha sido uno de los objetivos de la investigación que llevé a cabo durante el curso 1998-99, entre los estudiantes de magisterio de ambas Escuelas de Sevilla. Para ello, utilizamos un cuestionario como instrumento principal de recogida de datos. Se trata, fundamentalmente de un estudio de carácter descriptivo, en el que ha participado una muestra total de 994 sujetos: 657 pertenecientes a la Escuela de Magisterio de Ciencias de la Educación y 337 alumnos de la Escuela Cardenal Spínola; dos cantidades estadísticamente significativas y en proporción a la población de cada centro.

Uno de los bloques del cuestionario incluye preguntas relacionadas con la dimensión vocacional, y sobre ella especialmente, nos disponemos a presentar algunos resultados.

En primer lugar queremos exponer los datos que nos fueron facilitados por el Negociado de Acceso de la Universidad de Sevilla para aquel curso, acerca del número de estudiantes que solicitaban la carrera de magisterio en primer lugar o en otras opciones sucesivas.

E. U. de Magisterio de Ciencias de la Educación				C.E.S. Cardenal Spínola CEU		
Especialidades	1ª opción	2ª opción y sucesivas	Total	1ª opción	2ª opción y sucesivas	Total
Educación Especial	124	113	237	6	54	60
Educación Física	80	38	118	11	93	104
Educación Infantil	185	65	250	18	94	112
Ciencias	46	32	78	11	48	59
Ciencias Humanas	33	47	80	13	45	58
Lengua Extranjera	49	27	76	19	47	66

Estos datos estadísticos nos ofrecen una información muy interesante de la deseabilidad del alumnado por esta carrera. A tenor de los datos, y considerando ambos centros, se advierte que más de un 45% de los estudiantes han accedido a esta carrera en primera opción. Mayoritariamente se han adscrito a la Escuela de Magisterio de Ciencias de la Educación, centro propio de la Universidad de Sevilla; y de ellos, más del 60% han elegido magisterio en primera opción. En principio, nos parece un porcentaje destacado, y nos permite glosar la consideración y el interés que sigue teniendo esta carrera entre los jóvenes, a pesar de sus "inconvenientes". Más adelante, podremos matizar aún más estos datos.

En otro orden de cosas, y considerando que la decisión en el tiempo es un resorte significativo para saber si estamos hablando de una vocación más o menos arraigada, extrapolamos a continuación, algunos datos de la investigación que nos puede ayudar a interpretar más fácilmente el sentido de los mismos.

En torno a esta hipótesis formulamos la siguiente pregunta: *"¿Cuándo decidió o pensó en la elección de la carrera de Magisterio?",* y los estudiantes apuntaron lo siguiente:

	E.U.de Magisterio de CC.EE..	C.E.S. Cardenal Spínola	Hombres	Mujeres
Desde siempre	20,9%	21,1%	8,9%	25,7%
En E.G.B.	6,1%	6,5%	3,6%	7%
En Bachillerato	16,1%	14,2%	20,6%	14%
En C.O.U.	28,3%	32%	33,6%	27,7%
Tras abandonar otros estudios	16,9%	14,5%	21,9%	13,9%
Otros	10,3%	7,7%	8,9%	9,6%
No contestan	1,4%	3,9%	2,4%	2,1%

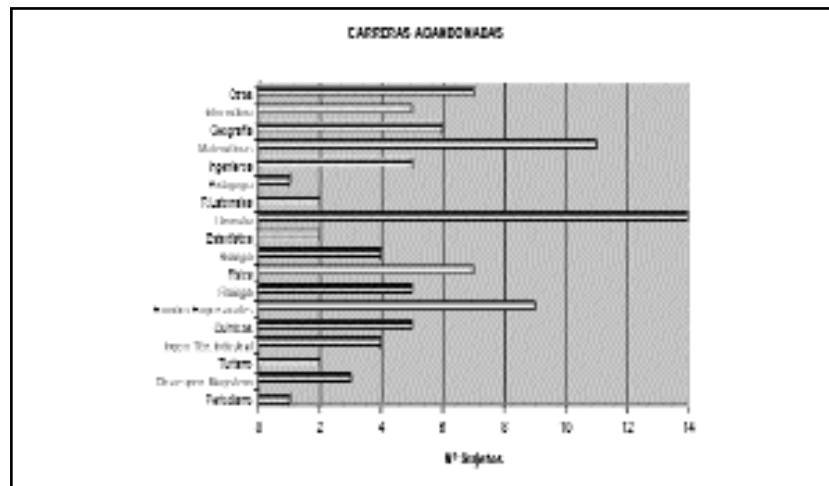
Como sabemos, en no pocas ocasiones, el acceso al magisterio ha estado vinculado con un sentimiento vocacional y a su vez, asociado a una decisión que el sujeto ha madurado desde pequeño. Pues bien, en los datos de nuestra investigación, el valor "desde siempre" ocupa un lugar preferente (20,9%), aunque lo más valorado por los estudiantes ha sido: tomar la decisión a lo largo del curso de COU (29,6%).

Como podemos observar, las mayores diferencias se establecen atendiendo al sexo y no tanto al centro en el que estudian. En este sentido podemos constatar que las mujeres dicen haber pensado en esta carrera "desde siempre" en un 25,7%; los varones, por contra, tan sólo lo señalan en un 8,9%. Estas dos cantidades tan distantes vienen a confirmar una vez más, la decidida participación de las mujeres en estos estudios, y la consiguiente feminización de esta profesión. Pues bien, esta reflexión la podemos matizar aún más si la consideramos en relación con la siguiente alternativa, sobreentendiendo que el deseo prolongado por dedicarse a una profesión determinada, imprime en el sujeto un cierto carácter vocacional. Por ello, si unimos las alternativas "desde siempre" y "en EGB", para las submuestras de hombres y mujeres, podemos comprobar con diferencia, una mayor tendencia vocacional en el segundo caso. Ambas están representadas por los porcentajes 12,5% y 32,7%, respectivamente.

Por tanto, nuestro estudio revela que en la mayoría de los casos, hombres y mujeres han accedido a la carrera tras decidirlo en el curso de COU, siendo los varones el grupo que se manifiesta mayoritariamente en este sentido. Se trata por tanto de una resolución tardía, e incluso podemos pensar que le han frenado otros factores, los cuales han provocado esta estimación ulterior.

Es significativo destacar que hay un amplio número de sujetos, concretamente el 16,1%, que lo decidió tras el "abandono de otros estudios". Este aspecto está más acentuado entre los varones que entre las mujeres; concretamente un 22% frente a un 13,9%. Igualmente, este dato también ha sido valorado, aunque ligeramente, de distinta manera según atendamos al alumnado de uno y otro centro. Concretamente, en la Escuela de Magisterio de Ciencias de la Educación lo ha manifestado casi un 17%, mientras que en Cardenal Spínola: un 14,5%. Estos porcentajes nos permiten afirmar que es

mayor el número de sujetos del primer Centro, que han accedido a magisterio tras abandonar otra carrera. Asimismo, al contemplar esta circunstancia, podemos señalar que es mayor el número de mujeres que han elegido la carrera en primera opción, sin embargo, los hombres parecen optar por ella tras un "fracaso" en su primera elección. En estos casos se ha podido mezclar un "antiguo deseo", con la obligación que infunde una determinada calificación final. Concretamente, las carreras abandonadas por estos aspirantes y mayoritariamente citadas han sido:



Como vemos, se citan por este orden las siguientes: Derecho, Matemáticas, Económicas y Empresariales entre las más designadas, y a continuación: Física, Informática, Geografía e Ingenieros.

A lo largo de este ítem del cuestionario, se le da la opción al alumnado de exponer "otro" momento de su elección. Entre las respuestas indicadas, se alude mayoritariamente a la opción de "no haber tenido la nota suficiente para acceder a otra carrera". Así se expresa un 9,5% del total de la muestra. Una vez más, podemos comprobar que la nota académica del alumno y las correspondientes notas de corte, llegan a ser determinantes en la elección. Posiblemente, hay quién prefiere esperar y conocer su nota final antes de llegar a entusiasmarse por

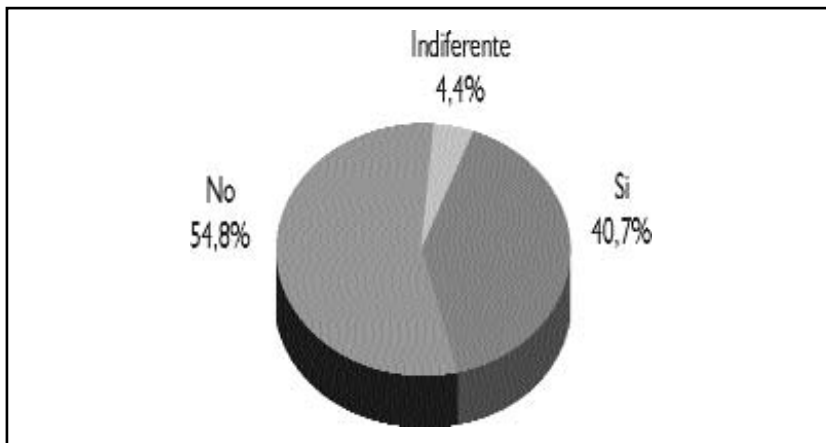
determinados estudios, a los cuales no tiene la seguridad de poder acceder.

Tampoco debemos olvidar que hay un número importante de sujetos que han accedido a estos estudios tras haber realizado la Formación Profesional. Concretamente están representados casi en un 5% de la muestra total de estudiantes. En estos casos, la elección de la carrera de magisterio se realizó según ellos contemplan, a lo largo de estos años de estudio.

Siguiendo con los datos de la investigación, el cuestionario incluía también la siguiente pregunta: *¿Su verdadero deseo fue estudiar otra carrera distinta a ésta?*. Se trata de un interrogante muy directo con el que podemos intuir el interés y las aspiraciones por la carrera en particular, o la docencia, en general.

Los resultados que nos encontramos revelan que es mayor el número de estudiantes que señalan a ésta como la opción preferida, concretamente 54,9%; y por tanto, la población que pensó estudiar otra carrera distinta es del 40,7% (un 4,4% contestó "indiferente"). A mi modo de ver, el número de personas que accedió a la carrera sin a priori desearlo firmemente, me parece elevado, y realmente, ello viene a demostrar una vez más, que en sentido estricto, la vocación no se presenta tan diáfana entre los estudiantes.

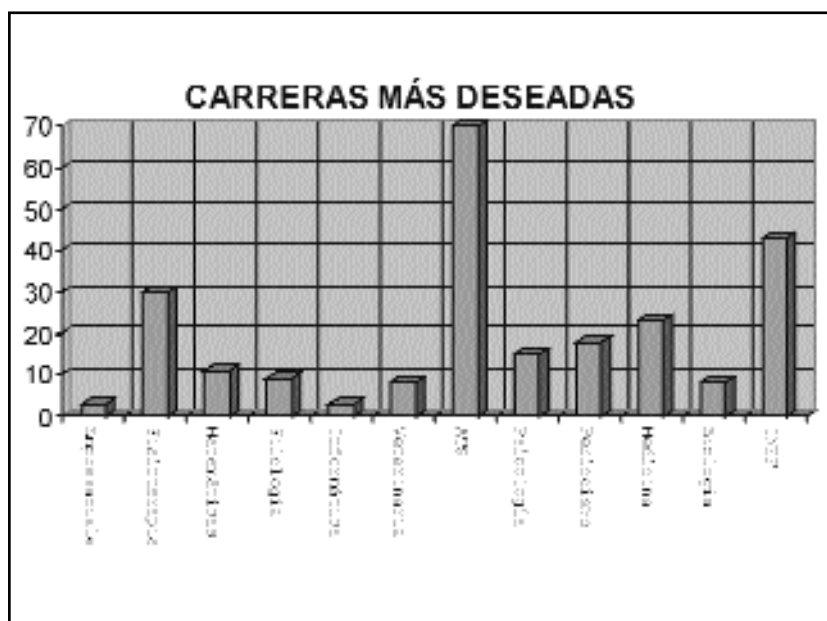
Gráficamente, quedaría como sigue:



En esta pregunta se le instaba al encuestado a indicar cuál era en su caso la carrera preferida. Entre éstas se sugieren mayoritariamente los estudios relacionados con el campo de la salud. En primer lugar se apuntaba la carrera de ATS y Enfermería, a la que hacen referencia algo más del 25%. A ella le siguen Medicina y Fisioterapia, citadas aproximadamente por un 14% de los encuestados.

Una proporción importante ha indicado también su favoritismo hacia el INEF y la Educación Física, en concreto, un 12% de la muestra. El resto de carreras citadas han sido: Veterinaria, Biología, Psicología, Bellas Artes, Empresariales, Filología, Pedagogía, Geografía, Ingeniería o Informática, entre otras; todas ellas, citadas a menor escala.

Por tanto, las opciones que han sido indicadas por un mayor número de personas corresponden a las carreras de ATS o Medicina, las cuales se caracterizan -al igual que el magisterio- por su importante carga social. Esta calificación nos va a permitir definir entre el alumnado un perfil congénere al anterior.



Con respecto al sexo, debemos apuntar que esta apreciación es más firme de cara a las mujeres. Entre ellas, el 58% tuvo como deseo principal estudiar magisterio, sin embargo esta cifra desciende hasta el 43% entre los varones. Para pulir esta apreciación, debemos considerar el porcentaje de sujetos que desearon realizar una carrera distinta. En este caso encontramos que los varones lo mencionan en un 48,6% y las mujeres un 37,4%. A partir de estas diferencias, podemos intuir el aserto anterior.

Actualmente nos encontramos inmersos en un proceso de desarrollo tecnológico, que avanza a un ritmo vertiginoso y que se encuentra en continua progresión. Pues bien, en un entorno como éste, en el que priman los conocimientos, los procesos tecnológicos y la eficacia a cualquier precio, parece complicado que se desarrollen otras manifestaciones más afectivas, de motivación y vocacionales, las cuales tienen una presencia insignificante en cualquier campo profesional. Esta circunstancia también se vive en la docencia cuando los productos llegan a ser más importantes que los medios. En todo ello, encontrar un espacio a la vocación resulta impensable, aunque ciertamente, se trata de un componente que, en no pocas ocasiones se menciona la necesidad de su presencia.

Pues bien, algunos de los datos que exponemos a continuación, van a reflejar la multiplicidad de elementos que intervienen en el proceso de elección de la carrera de magisterio y particularmente, la presencia de la dimensión vocacional en el mismo. Entre otros, caben destacar factores de carácter económico, sociológicos y académicos.

Con relación a los factores económicos que inciden en la elección de una carrera, no debemos olvidar que muchos aspirantes llegan a ella motivados por ser una carrera corta y asequible, económicamente hablando.

En este sentido se ha comprobado a través de diversas investigaciones, que el origen social del maestro es modesto y tiene un nivel económico medio. A lo largo de la historia, incluso se ha calificado de nivel medio o medio-bajo, dada las características económicas de la

¿Qué lugar ocupa la vocación en la elección de la carrera de magisterio?

población que accedía a dichos estudios (De la Rosa, 1968; Ortega y Varela, 1984; González Blasco y González -Anleo, 1993).

Con los factores sociológicos queremos aludir a todos aquellos aspectos propios del sujeto, de sus decisiones y de las relaciones familiares que influyen en el proceso de elección. A ello se unen las expectativas profesionales, como un elemento interviniente y decisorio en el proceso de elección. Por último, los factores académicos tienen también un peso importante, ya que de una nota concreta va a depender el acceso a determinadas carreras.

Ante esta muestra de factores implicados en la elección, debemos entender que la vocación hacia el magisterio puede ocupar un lugar destacado entre algunos aspirantes, aunque, en otros, dicha inclinación se puede ver anulada por factores de orden económico o académico, que solapan su verdadero interés. Por tanto, no todos los que acceden a las Escuelas de Magisterio lo hacen movidos por un sentido vocacional, ya que existen otras circunstancias en dicho acceso, que han llegado a tener un mayor peso específico.

Es posible que la elección vocacional llegue a confundirse con otros términos como: 'preferencia', 'aspiraciones' y 'decisión'. De hecho, la preferencia y las aspiraciones pertenecen al ámbito de la deseabilidad, a diferencia de la elección que se vincula preferentemente con "las posibilidades". Para Hernández Fernández (1987), el término aspiraciones también se mueve en el campo de la deseabilidad y no participa de la realidad del sujeto.

Asimismo, el término decisión se advierte como un apartado de la elección, aunque no llega a cubrirla plenamente; es decir, toda elección vocacional conlleva una decisión. Nos estamos refiriendo, por tanto, a la elección como proceso y a la decisión como el producto.

Este gráfico viene a representar la estrecha vinculación que existe entre estos términos e incluso la dependencia que hay entre ellos hasta conformar la elección final.



Si consideramos la vocación hacia una tarea profesional, como la inclinación que desarrolla un sujeto a lo largo de su vida, nos parece que esta afición o apego por algo, no puede entenderse al margen de los aspectos motivacionales y ni de la propia personalidad de cada individuo.

A este respecto se han elaborado varias teorías que aportan su visión concreta sobre el desarrollo vocacional. Cada una de ellas cuenta con una serie de características que le diferencian del resto. Concretamente, los profesores Salvador y Peiró (1986,9) profundizan en las siguientes: las Teorías psicoanalíticas, la Teoría de Roe y la Teoría de Holland.

Las llamadas Teorías psicoanalíticas desarrolladas entre otros autores por Crites, Small o Briel a mediados de los años cincuenta (Crites, 1974), han encontrado en el psicoanálisis una perspectiva adecuada para la elección y el desarrollo vocacional de los individuos. Concretamente Briel, argumentaba su postura aludiendo a los factores de placer y de sublimación. Así planteaba: *"que los impulsos y la personalidad del individuo le conducen a elegir una ocupación mediante la que pueda satisfacer sus impulsos básicos por medio de la sublimación"* (Salvador y Peiró, 1986,10)

Asimismo, en los años cuarenta, Hendrick incluyó el aspecto laboral, como una circunstancia a tener en cuenta en dicha elección vocacional, mientras que Crites (1974), se afianza principalmente en la fuerza del ego.

La segunda Teoría, es la conocida como Teoría de Roe. En ella se trata la elección vocacional muy unida a las satisfacciones personales que puede reportar la futura profesión elegida. En este caso, la perspectiva de Roe, se centra en establecer relaciones entre las experiencias tempranas del individuo y aquellos aspectos más íntimamente ligados a su personalidad como son las actitudes, aptitudes o motivaciones en general.

Por último, la Teoría de Holland, tiene en cuenta los aspectos motivacionales y de personalidad del individuo, así como las circunstancias ambientales que le rodean. De este cúmulo de circunstancias surge, según Holland, el desarrollo vocacional del sujeto. Con todo ello, dicha teoría destaca la capacidad que demuestra cada persona, para llevar a cabo su autoevaluación.

Castaño (1983), en una amplia clasificación divide entre: teorías del azar, teorías sociales, teorías económicas, incluyendo en éstas últimas, aquellas corrientes en las que la elección está en función de los beneficios económicos que reporte la profesión; y finalmente, teorías psicológicas, de las que se expone a su vez, cuatro modelos: modelo descriptivo, psicodinámico, evolutivo y conductista.

Atendiendo a la diversidad de teorías que se producen en el ámbito de la elección vocacional, podemos establecer una clasificación orientativa que intente cubrir esta amplitud. Así proponemos una distribución que atienda por un lado:

- A la dimensión psicológica, en la medida en que dicha elección esté mediatizada por los factores intrínsecos de cada sujeto.
- Y por otro, a la dimensión social, que considera fundamentalmente, las distintas variables que están en el medio y que rodean a los individuos.

Sin embargo, reconocemos la importancia y la influencia de cada una de estas dos dimensiones en la elección vocacional. Básicamente

convergen ambas, pues, aunque prevalezca una más que otra, difícilmente encontraremos un proceso en el que influya exclusivamente un único aspecto.

Con todo ello, y dado el carácter personal y de "toma de decisiones" que tiene el desarrollo vocacional, entendemos que es oportuno referirnos a los valores, como un objetivo preferente que condiciona o dirige esta tarea. En cualquier caso, es importante distinguir entre los intereses que manifiesta cada individuo y sus preferencias. De hecho, los intereses van a ser producto de la suma de dos aspectos fundamentales, como son: los procesos de formación y capacitación desarrollados por cada individuo, y la interacción del sujeto con su entorno. Ambas circunstancias hacen que los valores humanos adquieran a lo largo de esta etapa, un peso considerable.

Rodríguez Espinar (1993,488) expone una serie de "*valores laborales u ocupacionales*", los cuales define como: "*Aquel aspecto del trabajo que una persona prefiere o por el que encuentra satisfactoria su vida ocupacional*".

Considera entre otros: el salario, el prestigio social, la independencia, la posibilidad de ayudar a los demás, la seguridad en el puesto de trabajo, etc.

Por otra parte, una muestra de estudios longitudinales dirigidos por Salvador y Peiró (1986), vienen a confirmar que aspectos como el salario, las posibilidades de promoción, así como la seguridad en el empleo, se han convertido en tres de los valores más estimados e incluso incuestionables.

Posiblemente, muchos de estos valores estarán más identificados con la etapa en la que el individuo debe elegir un trabajo, y no tanto con el período anterior, más centrado en la elección de la carrera y por tanto, donde los valores pueden ser distintos.

En la elección de la carrera el individuo también está escogiendo lo que a medio o largo plazo será la actividad laboral que envuelva su vida diaria. Está eligiendo su estilo de vida individual y también indirectamente, su manera de contribuir en la sociedad; y decimos indirectamente, porque "a priori", no es fácil que en esos momentos, los jóvenes consideren esta opción como un asunto esencial. Sin embargo, en este caso, el magisterio puede plantearse como una excepción, ya que

su marcado carácter social permite asociar a esta carrera, como una actividad preferente para "poder cambiar la sociedad". Esta premisa de cambiar o mejorar la sociedad, ha estado presente en múltiples investigaciones. Tan sólo como muestra, mencionamos la llevada a cabo por los doctores Varela y Ortega, que describen a este elemento como uno de los aspectos a tener en cuenta. Ciertamente, se trata de una afirmación que se ha tendido a identificar con una imagen idealizada del magisterio.

En cualquier caso, diversos estudios como los de Miguel (1991) advierten un cierto retroceso en aquellos valores ligados a un carácter más idealista, en favor de otros más pragmáticos que surgen axiomáticamente, en consonancia con el contexto sociolaboral de cada momento.

Todo este cúmulo de datos y de teorías a las que nos estamos refiriendo, viene a poner de manifiesto el lugar preferente que ocupa la vocación en la elección de la carrera de magisterio; aunque sin perder de vista a otros tantos factores, que también contribuyan en dicho proceso y que resultan igualmente significativos

¿Qué podemos hacer desde las escuelas de magisterio para desarrollar esa dimensión vocacional?

Ciertamente, al comprobar la realidad de esta reflexión, encuentro que el periodo de Formación Inicial de los maestros, es un momento excelente para desarrollar más sinceramente la dimensión vocacional a la que tanto se aspira en esta carrera.

Por tanto, qué significativa es nuestra labor como docentes de las Escuelas de Magisterio, si en ella se forja verdaderamente, la esencia de la vocación. Precisamente podemos vislumbrar durante este proceso de formación, tres modelos de vocación que Ferrero (1994) califica de la siguiente manera:

- Vocación subjetiva: si el sujeto siente atractivo por una actividad, pero carece de cualidades para ella.
- Vocación objetiva: Posee esas cualidades, pero no el atractivo hacia ella.

- Vocación auténtica: Si además de sentir atractivo por la actividad, tiene las cualidades suficientes para ello.

Nuestra aspiración sería culminar una "vocación auténtica", intentando sintonizar lo atractivo que le pueda suponer una actividad, con la formación de aptitudes personales hacia la misma. Para ello, debemos ayudar al alumno a despertar sus cualidades, a optimizar sus posibilidades y además, insistir en todos aquellos aprendizajes tan necesarios para el desarrollo personal y profesional del futuro docente.

¿Acaso se puede intuir de esta tendencia, que aspiramos a tener un "superdocente" para las escuelas del siglo XXI?

Realmente, la diversidad de tareas que se le exigen hoy al profesorado requiere un nuevo modelo de docente. Se busca un docente dinámico, comunicador, un docente tolerante, muy paciente y bien formado en contenidos. Si además nos referimos a la faceta investigadora, se le pide que compagine ésta con la docencia y que afiance con técnicas como la observación, su proceso investigador en el aula. Claro que también hay que ser profesor fuera del aula, ya que hay que trabajar con los compañeros, hay que elaborar continuamente documentos -más o menos oficiales- y hay que entrevistarse con los padres, entre otras muchas tareas. Pues bien, si todo esto no está aderezado con una dosis de atractivo, de motivación, de interés -o de vocación- por la profesión, difícilmente llegaremos a conseguir alguna satisfacción en nuestra labor y por nuestra tarea. Más valdría en este caso, darse cuenta a tiempo, e ir pensando en otra actividad -no por ello menos importante- pero posiblemente, más afín a los intereses y posibilidades de la persona.

Definitivamente, dada la riqueza de esta profesión, podemos encontrar durante el periodo de formación de la misma, muchos elementos que contribuyen a potenciar un sentido vocacional en la enseñanza. Entre otras, las que se citan a continuación tienen a mi entender, un valor incontrovertible para fortalecer dicha dimensión vocacional:

- I. Reconocerse profesor. Supone, en definitiva, identificarse con las tareas propias de los docentes y ver en ellas un motivo

importante de desarrollo personal, a la vez que profesional. El profesor Esteve alude, en no pocas ocasiones, a la falta de reconocimiento que existe en la actualidad hacia la labor del profesorado; una circunstancia que, en buena medida, ha sido provocada por la tendencia a valorar el tener y el poder por encima del saber y el ser. Ciertamente, la sociedad, no colabora en este proceso, sino más bien, al contrario; por ello, para lograr que la docencia desarrolle una imagen social más positiva, resulta apremiante comenzar por uno mismo.

2. La motivación. La escuela vive hoy un buen número de situaciones adversas como la indisciplina o la falta de recursos humanos y materiales; ninguna de éstas son acciones motivadoras para los que ejercen la docencia o desean hacerlo en un periodo más o menos corto de tiempo. En realidad, el ejercicio de la profesión necesita encontrar otros elementos internos y personales que sí favorezcan esta labor. Sólo hay que aprender a descubrirlos.
3. El esfuerzo. Cuando algo te cuesta, lo valoras en mayor medida. Básicamente, el esfuerzo se convierte en un valor esencial para la formación de la voluntad.
4. La voluntad. Hoy por hoy, el ejercicio de la voluntad, no parece tener buena prensa y sin embargo, entiendo que es un valor preferente en la formación humana, personal y profesional como docente. La motivación y la ilusión, son dos pilares claves de la voluntad.
5. La autoestima. El profesor Rojas (2001) nos recuerda que el trabajo es uno de los pilares sobre los que se edifica la autoestima y ciertamente, el trabajo del docente puede llegar tanto a potenciar como a deteriorar dicha labor. En este sentido, desde las Escuelas de Magisterio se debe ayudar a promover un juicio positivo de cada uno, como medio para fortalecer al docente, a la persona.

Pues bien, puede que un estudiante de magisterio acceda a la carrera sin vocación, que haya accedido sin interés, e incluso haya sido obligado a realizar dicha carrera, sin embargo, nada de esto debe ser un

impedimento para que se llegue a aprender con vocación durante la Formación Inicial que se desarrolla en las Escuelas de Magisterio, ya que éste, sí será un aprendizaje significativo para el conjunto de su futura actividad laboral. Por tanto, tengamos siempre presente, como decía Marañón, que lo que se hace con vocación, se transforma en algo creativo y hermoso.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTAÑO LÓPEZ MESAS, C. *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid: Marova, 1983.
- CRITES, J.O. *Psicología vocacional*. Buenos Aires: Piados, 1974.
- FERRERO BLANCO, J.J. *Teoría de la educación: lecciones y lecturas*. Bilbao: Univ. de Deusto, 1994.
- GARCÍA YAGÜE, J. *Los estudios universitarios y sus salidas profesionales*. Madrid: INAP, 1974.
- GERVILLA CASTILLO, E. Educar Hoy: Profesión contra vocación. *Bordón*. Madrid. 1988, nº 50 (I), p. 83-91.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. Motivos para estudiar magisterio: entre el idealismo y la profesionalización. *Adaxe*, 1995, nº 11, p. 65-75.
- GUERRERO SERÓN, A. *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico*. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid, 1993.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. *La elección vocacional: concepto y determinantes*. Murcia: Caja Murcia, 1987.
- OSIPOW, S.H. *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas, 1984.
- RIVAS, F.: Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de Educación*, 1988, nº 286, p. 221-241.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord.) *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU, 1993.

ROJAS, E. *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2001.

SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. *La madurez vocacional*. Madrid: Alambra, 1986.

EJERCICIO LIBRE DE LA PEDAGOGÍA:

FACTORES PSICOSOCIALES

Antonio Matas Terrón



SUMARIO:

La situación del mercado laboral actual, exige cambios por parte de los propios titulados. Sin embargo, la indefinición de la profesión pedagógica, además de una carga histórica sobre esta profesión hace que en la actualidad, la acción pedagógica (y por generalización la psicopedagogía) esté vinculada a los centros educativos casi exclusivamente, siendo escasos los profesionales libres. La situación económica y social sin embargo, fomenta el desarrollo de profesionales liberales. Se presenta una valoración del mercado laboral "clásico", llegando a la conclusión de que es necesario y exigible buscar alternativas de empleo. Para ello hay que superar la indefinición del perfil del pedagogo y del psicopedagogo. Se concluye con algunos de los factores psicosociales que afectan a la búsqueda de empleo.

SUMMARY:

The situation of the current labor market, demands changes on the part of the own ones titled. However, the undefinition of the pedagogic profession, besides a historical load on this profession makes that at the present time, the pedagogic action (and for generalization the psicopedagogy) it is linked almost exclusively to the educational centers, being scarce the free professionals. The economic and social situation however, foment the development of liberal professionals. A valuation of the "classic" labor market is presented, reaching the con-

La Pedagogía como ejercicio profesional: contexto laboral

En los últimos años se ha experimentado un cambio importante en las leyes que dominan la economía. La tendencia hacia un contexto global ha tenido sus indudables efectos en el acceso al mercado laboral. Dentro de este contexto es interesante iniciar este estudio con una revisión de la situación actual en lo que afecta a los titulados en pedagogía y psicopedagogía. El número de estudiantes de los últimos años supera los 2500:

Números de alumnos por curso			
Titulación	1997/98	1998/99	1999/2000
Pedagogía	3253	2994	2712
Psicopedagogía	-	152	236

Tabla 1. Número de alumnos (Mayor y González, 2000: 63)

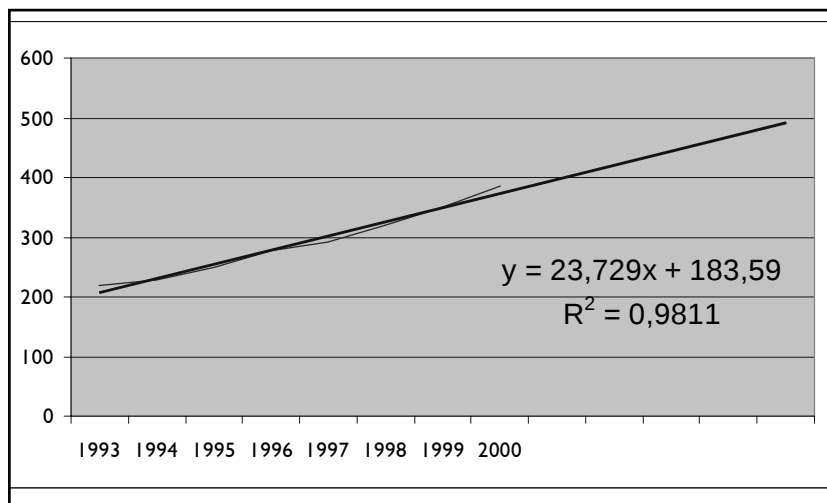
El número de titulados de la última promoción ha sido de unos ochocientos. Por otro lado ha de contarse con el número de centros formativos el cual es variable en función de lo que se entiende por centro formativo: colegio, institutos, empresas, centros de interpretación, asociaciones, etc.

Tradicionalmente, los titulados en pedagogía han recurrido a la fundación pública como primer medio de inserción laboral para desarrollar su profesión en los puestos de orientación. Aunque ha sido frecuente la incorporación a actividades diversas en cualquiera de los tres sectores básicos, incluso en trabajos de menor exigencia en cuanto al nivel de formación, y menor reconocimiento económico, sobre todo porque el número de plazas de orientador han sido tradicionalmente, escasas. En el cuadro siguiente se indica la ocupación de la población universitaria por ramas de actividad, entre 1993 y 2000.

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Agricultura, ganadería, caza y selvicultura	3,02	3,1	3,3	3,8	4,0	4,4	5,6	7,0
Pesca	0	0,1	0,1	0,4	0,2	0,3	0,3	0,3
Industrias extractivas	0,59	0,3	0,4	11,9	0,7	1,0	0,9	0,7
Industrias manufactureras	7,96	11,9	11,5	2,1	13,3	15,3	16,0	19,2
Producción y distribución de energía eléctrica, gas y agua	1,1	1,6	2,6	7,9	2,3	2,9	2,9	3,0
Construcción	4,13	4,4	5,8	2	8,2	8,2	10,8	12,3
Comercio; reparación de vehículos de motor, motocicletas y ciclomotores y artículos personales y de uso doméstico	13,23	15,2	17,7	0,9	23,1	25,1	26,7	30,4
Hostelería	2,9	3,0	1,9	2,9	3,6	3,8	6,4	7,4
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	4,54	4,0	5,1	6,4	6,9	6,8	8,0	8,8
Intermediación financiera	10,24	9,7	2,5	10,8	10,2	14,7	16,5	17,5
Actividades inmobiliarias y de alquiler; servicios empresariales	20,77	23,4	22,2	22,1	25,2	32,9	40,1	47,2
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	27,43	29,5	25,5	34,0	37,9	36,9	40,2	48,8
Educación	82,39	80,8	87,2	91,3	95,6	106,2	110,3	111,9
Actividades sanitarias y veterinarias, servicios sociales	37,13	35,1	47,2	52,1	50,2	51,7	56,1	57,1
Otras actividades sociales y de servicios prestados a la comunidad; servicios personales	4,22	5,8	7,0	9,5	10,6	8,9	9,5	11,9
Hogares que emplean personal doméstico	0,29	0,3	-	0,7	0,6	0,3	0,7	1,1
Organismos extraterritoriales	0,04	0,1	0,2	0,0	0,0	0,2	0,1	0,1
Total	219,92	228,2	250,0	276,7	292,6	319,8	351,1	384,8

Tabla 2. Población universitaria ocupada en Andalucía por ramas de actividad. Años 1993 - 2000. (Miles de personas - Media anual)

En dicha tabla se reconoce el importante incremento experimentado en la ocupación docente. No obstante, en ella no se recoge la incorporación de pedagogos como orientadores, sino el acceso de titulados en otras disciplinas al cuerpo de docentes. El siguiente gráfico representa la tendencia marcada por el ámbito de la educación, señalando la misma en el supuesto de que el contexto socio-económico se mantenga en los próximos años.



Gráfica 1. Tendencia del empleo en titulados y diplomados universitarios

El número de plazas de orientador depende del número de centros y del volumen de alumnos. La tendencia desde hace tiempo es la disminución progresiva de alumnos. En la tabla 3 se presentan las expectativas de matrículas para los próximos años, considerando un contexto medianamente favorable en el ámbito económico y social.

El siguiente gráfico (gráfico 2) se muestra la misma información prevista para los próximos años desde los supuestos más optimistas posibles en cuanto a la evolución socio-económica.

	1999-00	2001-02	2003-04	2005-06	2007-08	2009-10	2011-12	2013-14	2015-16
INFANTIL	198,3	197,1	197,1	204,9	211,1	217,0	222,6	227,1	228,6
PRIMARIA	546,3	518,7	518,7	475,7	478,9	488,3	502,6	516,5	529,4
SECUNDARIA OBLIGATORIA	445,0	424,1	424,1	401,2	375,7	355,7	353,9	358,7	369,3
SECUNDARIA NO OBLIGATORIA	201,3	187,7	187,7	170,5	166,7	161,0	146,0	144,8	144,5
BACHILLER	138,2	128,9	128,9	117,1	114,4	110,5	100,3	99,4	99,2
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO / FP	63,1	58,8	58,8	53,5	52,2	50,5	45,8	45,4	45,3
CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR	9,9	9,2	9,2	8,0	7,8	7,6	7,3	6,7	6,6

Tabla 3. Expectativas de matrículas

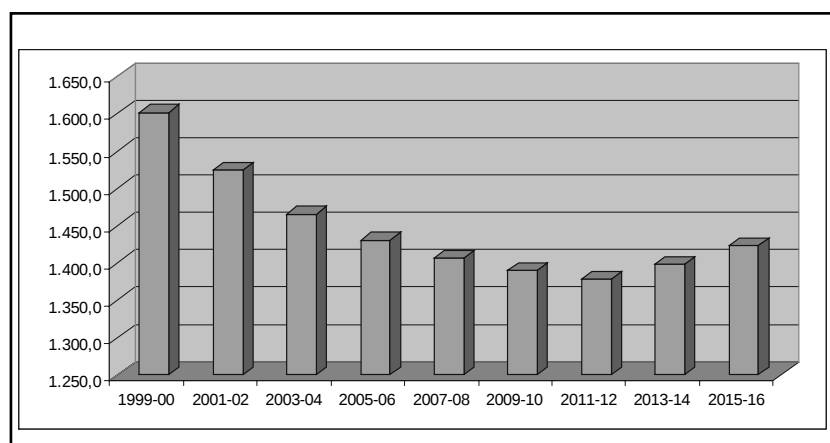


Gráfico 2. Tendencia del número de matrículas

Tabla 2. Población universitaria ocupada en Andalucía por ramas de actividad. Años 1993 - 2000. (Miles de personas - Media anual)

Frente al aumento anual del número de titulados en Pedagogía y Psicopedagogía, cada año se produce una pérdida de alumnos matriculados en los centros educativos lo que implica que presumiblemente el número de creación de nuevas plazas de orientadores será muy escaso. A esta situación problemática hay que buscar solución por parte de todos los agentes implicados y afectados, incluidos los propios pedagogos que deben adoptar un papel activo en esta búsqueda de soluciones. Se trata no sólo de exigir una solución administrativa, sino de identificar, por parte del colectivo, cuales son las necesidades de la sociedad que pueden y deben ser asumidas por la pedagogía.

No obstante, en la búsqueda de soluciones surge un problema importante, consistente en la indefinición de la profesión pedagógica (Jordán, 1999). Es necesario realizar una revisión previa sobre esta problemática, analizando diversos factores que permitan orientar hacia una identificación más exacta de la labor del pedagogo.

Indefinición de la profesión pedagógica

Resulta incomprensible que en el último siglo, la sociedad moderna, a través de sus mecanismos administrativos, no haya definido los ámbitos profesionales ni las funciones de los pedagogos y psicopedagogos. Las razones para ellos son múltiples (Jordán, 1999): la complejidad y multidimensionalidad de la educación, el cuestionamiento de su cientificidad, una falta de formación en los pedagogos, la falta de difusión del conocimiento pedagógico, el hecho de que la población en general asocia la educación con el periodo de formación en los centros escolares, etc.

Hay que tener en cuenta dos factores básicos:

- Por una parte la demanda social a los profesionales de la educación para que satisfagan distintas necesidades actuales, vinculadas a los cambios de valores, provocados entre otros motivos, por la rapidez con la cual se producen los cambios económicos y tecnológicos. Esta demanda exige una profunda investigación y la puesta en marcha de numerosas líneas de análisis, lo que requiere una impor-

tante inversión en tiempo. Sin embargo, la premura de la demanda es tal, que no permite generar el conjunto de investigaciones necesarias, de forma que es habitual la aplicación de programas que no cuentan con las suficientes garantías científicas. Las repercusiones contraproducentes, provocan el rechazo en la población a la intervención de pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, etc.

- Por otro lado hay que destacar la escasa presencia de la pedagogía en los medios de comunicación. Es frecuente la noticia del fracaso, mientras que los adelantos experimentados en educación, difícilmente llegan a ser conocidos por la población (Jordán, 1999).

Se hace necesaria la "perfilización" de la labor pedagógica, a partir del eje central de su razón de ser, esto es, la educación. Tomando como referente este núcleo básico (la educación) el pedagogo debe organizarse en un entramado de disciplinas, generando una red de conexión con el resto de profesiones, lo que permitirá identificar un espacio propio. En otros términos, se trata de entrar en contacto con la realidad laboral y científica, inducir en la práctica la identificación de nuevas necesidades educativas y formativas, de forma que se genere, a partir de ahí, una adecuada percepción de la pedagogía aplicada.

Evidentemente, una de las vías de desarrollo necesario en este sentido, está vinculada al mundo empresarial. Sin limitarse, como sucedía hasta ahora, a la dependencia estatal. El pedagogo adquiere un importante papel dentro del departamento de recursos humanos, y más específicamente, en lo relativo a la formación. No se trata sólo de la programación de cursos, sino de la completa implicación de la acción formativa en la empresa. Es la educación en su vertiente más cotidiana, a través de las herramientas habituales. Por otro lado, las nuevas tecnologías están configurando un mundo de cambios continuos a un ritmo vertiginoso. Los conocimientos de los que disponen los trabajadores en un momento dado, han de "ponerse al día" pocas semanas después. No se trata solamente de organizar cursos de formación continuada, ni siquiera de diseñar programas educativos para la empresa. La acción del pedagogo se dirige más allá. Se trata de buscar, establecer, y analizar un nuevo sistema organizativo y formativo que constituya la base para una nueva forma de entender la educación, dentro del

marco socioeconómico actual. Su trabajo consiste por tanto en identificar los elementos básicos, sobre los cuales crear el sistema educativo que demanda la nueva sociedad comprobar, y desarrollar. Esto exige integrarse en grupos de trabajo multidisciplinarios, que desarrollen una actividad investigadora, al mismo tiempo que ejercen la pedagogía aplicada en su más amplio sentido.

Otros hechos importantes están relacionados con los cambios económicos que están fomentando sistemas organizativos en la empresa poco ortodoxos hasta hace pocas décadas. Cada vez es más habitual que los trabajadores establezcan contratos por obras y servicios con las empresas. De esta forma, el trabajador está disponible para ofrecer sus servicios a varias empresas, al mismo tiempo que la empresa reduce sus costes laborales. Al margen de emitir un juicio sobre ello, esta práctica es cada vez más habitual.

Es importante que la Pedagogía, y la Psicopedagogía, por lo tanto, los pedagogos y los psicopedagogos, tomen conciencia del entorno laboral, sus características, identificando claramente sus posibilidades laborales, las cuales serán mayores a medida que los profesionales de la Pedagogía identifiquen explícitamente sus propios ámbitos de actuación.

Superada la perfilización de estos ámbitos laborales, el pedagogo y psicopedagogo tendrá la oportunidad de elegir entre las distintas posibilidades que se ofrecerán. El primer "trabajo" será entonces la búsqueda y elección de empleo, por tal razón, se exponen a continuación una serie de factores relacionados con la búsqueda de empleo, una decisión que debe tener en cuenta todo lo expuesto con anterioridad

Búsqueda de empleo

Elegir un trabajo es tomar una decisión. Existe la idea, tradicional se puede decir, que la mejor decisión es aquella que se ha guiado por un proceso lógico y racional. En cierta medida esto se cumple... a veces. En realidad, una decisión será buena en la medida que las consecuencias resultantes se ajustan a las expectativas del sujeto que la toma, y por tanto, no toda decisión lógica es la mejor. Distíngase por tanto el

término "lógico" del concepto "racional", incluyendo en el campo semántico de lo racional, el efecto de las emociones. De esta forma, una decisión debe ser tomada por procesos de racionalidad, es decir, a través de estrategias que, pudiéndose basar en cualquier tipo de acción lógica, maneje los aspectos más emotivos (subjetivos) del individuo.

En la decisión de dónde trabajar, no interviene sólo la racionalidad. Existen un sin fin de factores que también actúan. La situación económica del país, el lugar donde se reside, las posibilidades familiares y el apoyo que ésta otorgue, etc., son factores que someten al sujeto, y lo determinan en sus actos. Por ejemplo, es frecuente que actualmente uno de los objetivos laborales principales sea el funcionariado, lo que manifiesta el deseo de la población por acceder a una situación laboral y no tanto al ejercicio de una profesión concreta. El acceso al funcionariado exige cierto tiempo a la preparación de oposiciones, lo que se traduce en la siguiente pregunta: ¿puedo dedicar X tiempo en exclusiva a estudiar para las oposiciones?. En muchas ocasiones la respuesta es negativa, puesto que la misma presión del entorno (responsabilidades familiares sobre todo) obligan a la persona a buscar un trabajo que le impide esta dedicación, a pesar de que su formación sea superior a los trabajos disponibles. En resumen, la decisión de donde trabajar está determinada por una serie de factores, entre los cuales destacan dos: el proceso racional y la presión del entorno.

En esta fase es importante destacar otro elemento: la estrategia de *búsqueda de empleo*. Han sido bastantes las teorías y modelos que se han propuesto para explicar la motivación de un sujeto en la búsqueda de empleo (Vroom, 1964; Porter y Lawler, 1968; Feather, 1992; etc.). Uno de los más tradicionales es el modelo de "expectativa-valencia" (Feather, 1982). De forma muy esquemática y resumida, el modelo afirma que la motivación de un sujeto está en función de dos factores:

- Expectativa: relación que existe entre el esfuerzo que es necesario invertir y el resultado que se obtendrá.
- Valencia: el atractivo subjetivo que despierta en el sujeto ese resultado.

A su vez, el resultado es entendido desde dos niveles:

- 1º Orden del resultado: las acciones se ejecutan con un rendimiento de calidad (por ejemplo, una tramitación de documentación asesorada por un gestor, es admitida en la medida que se presupone que la tramitación será la correcta).
- 2º Orden del resultado: el rendimiento de calidad tiene un carácter instrumental puesto que permite conseguir el objetivo deseado (por ejemplo, se asume que la correcta tramitación permite una rápida puesta en marcha del servicio asistencial).

A partir de este modelo, se puede predecir que un titulado se decidirá por una oferta de empleo incluido el ejercicio libre, en la medida que perciba que la inversión necesaria le permitirá obtener el fin deseado, teniendo en cuenta que este fin u objetivo último, puede cambiar entre sujetos: retribución económica, prestigio social, realización personal, puesta en práctica de conocimientos, adquisición de experiencia, etc., y que dependerá de factores como los valores.

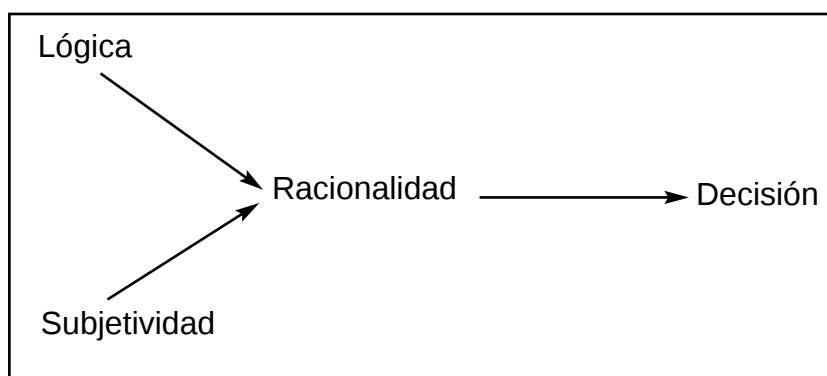


Gráfico 3. Modelo Expectativa-Valencia

Sin embargo, el modelo es deficiente en la medida que no considera qué variables determinan la motivación. Algunas de los factores que se han propuesto al respecto (Ullah y Banks, 1985) se representan en el gráfico 4 original de Aramburu (1998):



Gráfico 4. Factores del modelo. Adaptado de Aramburu (1998)

En definitiva, la elección por un trabajo es una decisión personal, que se toma basándose en aspectos subjetivos, y del entorno social, a través de un procedimiento que valora las consecuencias y la inversión necesaria. Una alternativa valorada frecuentemente es el ejercicio profesional libre. Al respecto se presentan a continuación algunos de los factores que afectan al trabajo por cuenta propia.

Una vez que el profesional se encuentra por cuenta propia, existen distintos aspectos que afectan al trabajador. A continuación se analizan algunos factores: valores sociales, motivación, socialización, estrés laboral, y satisfacción vital. Se dejan otros factores como el sentimiento de soledad, falta de apoyo profesional, etc. Si bien estos factores son de indudable relevancia, muchos de ellos aparecen o no en función de las características de la empresa creada. Por tal razón esta exposición se ha limitado a los elementos comunes que suelen afectar al profesional liberal independientemente de las condiciones empresariales.

El ejercicio libre

Valores sociales

Un aspecto importante lo constituyen los valores sociales. Locke y Henne (1986) entienden por valores aquello que las personas consideran beneficioso, sean o no conscientes de ello. Los valores se distinguen en función de su intensidad (grado de valoración) y del contenido (el objeto valorado), son aprendidos (y por lo tanto se generan en la interacción social) y dependen de los individuos y grupos sociales. Los valores determinan las decisiones así como las reacciones emocionales. Respecto a los valores laborales, estos se relacionan con la expectativa del individuo en el trabajo, junto con la percepción de algunos aspectos que el profesional considera deseables en el trabajo.

Motivación

Otro factor importante en el ejercicio libre se encuentra en la motivación. Es posible diferenciar entre motivación intrínseca y motivación extrínseca.

- La motivación extrínseca es la derivada de todo un conjunto de elementos controlado externamente y que no corresponde con la actividad laboral: el dinero, estabilidad en el empleo, ambiente social, número de pacientes o clientes, políticas fiscales, etc.
- La motivación intrínseca procede de las propias consecuencias de la actividad laboral: un trabajo interesante, variado, localización física, actividad realizada, contacto con el personal, importancia atribuida al trabajo, etc.

En este sentido Alonso García (1998: 80) afirma que:

"las motivaciones intrínsecas llevan al individuo a hacer lo que realmente quiere, sin mediación de incentivos externos, y estarían bajo el control de la propia persona. La posibilidad de este tipo de motivación se basa en que el trabajo permite la expresión de los propios valores, la identificación de las personas, y producir un sentimiento de afiliación y de colaboración en una tarea significativa común".

Parece existir una clara relación entre el ejercicio libre y la motivación intrínseca. Podría afirmarse (a falta de un apoyo empírico suficiente) que la motivación intrínseca estaría en la base del ejercicio profesional libre, cuando previamente ha sido posible elegir entre otras alternativas.

Durante la vida activa el trabajador experimenta un proceso de socialización laboral. Peiró y Prieto (1996) definen la socialización laboral como un proceso de adquisición de habilidades, actividades y conductas útiles para la realización de un trabajo. Este proceso se desarrolla a lo largo de toda la vida. En él interviene el sujeto, su entorno social, entorno laboral, etc.

Este proceso además tiene dos fases, la primera (socialización para el trabajo) se desarrolla durante el proceso de formación hasta conseguir el primer empleo. En él intervienen la familia, los amigos, profesores, aspectos educativos, etc. Es en esta etapa donde se adquieren los valores laborales. La segunda de ellas se desarrolla a partir del primer empleo. Una correcta socialización laboral se reconoce cuando hay un ajuste entre la situación percibida por el trabajador y su ideal para el rol laboral que desempeña (Muchinsky, 1993).

Sin duda, es importante considerar en este punto la situación actual, donde la sociedad se encuentra en pleno proceso de cambio de los valores sociales. Es importante, conocer estos cambios, para valorarlos psicosocialmente y estudiar su implicación en el ámbito del trabajo. En una investigación reciente (Alonso García, 1998) con una muestra de 332 sujetos de 24 años de edad media, con titulación en formación profesional de segundo grado, mostraba algunos indicios de la situación actual:

Socialización laboral y valores laborales

Valores en la vida por orden de preferencia		Valores en el trabajo por orden de preferencia	
	1°	Me gusta	1°
Familia	2°	Aprender	2°
Trabajo	3°	Compañeros	3°
Pareja	4°	Estabilidad laboral	4°
Amigos	5°	Ajuste trabajo - yo	5°
Estudios	6°	Variedad de funciones	6°
Aficiones/ocio	7°	Promocionar	7°
Organizaciones voluntarias		Autonomías	8°
Religión	8°	Horario	9°
		Residencia cercana	10°
		Relajado	11°

Tabla 4. Orden de preferencia de los valores de vida y trabajo

De nuevo los valores de trabajo más importantes tiene relación con la naturaleza intrínseca: un trabajo que guste y que ofrezca posibilidades de aprender. Por el contrario, los aspectos extrínsecos (cuyo locus de control están fuera del sujeto) son los menos valorados: buen horario, vivir cerca del lugar de trabajo, y que el trabajo sea relajado.

El ejercicio laboral libre tiene una serie de importantes ventajas como la autonomía, señalada anteriormente. No obstante, existe un importante número de características que tienen consecuencias poco deseables. La presión económica, la incertidumbre ante el futuro, la dedicación plena al trabajo con pérdida de tiempo para la familia y el ocio, el propio contacto con los usuarios, etc., todo ello desencadena importantes problemas. Uno de los más estudiados es el llamado burn-out. Pero antes de entrar en él, se exponen algunas características del estrés laboral.

Estrés laboral

Las consecuencias del estrés pueden ser muy diversas:

- a) Efectos en el estado de ánimo: Ansiedad, agresión, apatía, aburrimiento, depresión, fatiga, frustración, culpabilidad, vergüenza, irritabilidad y mal humor, melancolía, poca estima, amenaza y tensión, nerviosismo, soledad.
- b) Efectos comportamentales: Propensión a sufrir accidentes, adicción, aumento o disminución del apetito, consumo excesivo de bebidas o cigarrillos, excitabilidad, inquietud, temblor.
- c) Efectos cognitivos: Incapacidad para concentrarse, olvidos, bajo nivel de resistencia a las críticas.
- d) Efectos fisiológicos: Aumento de las catecolaminas y corticoides en sangre y orina, elevación de los niveles de glucosa sanguíneos, incrementos del ritmo cardíaco y de la presión sanguínea, sequedad de boca, aumento del sudor, sensación de opresión en el pecho.
- e) Efectos laborales: Absentismo, baja productividad, alto índice de accidentes y de rotación del personal, clima organizacional enrarecido, insatisfacción en el trabajo.

El estrés aparece como consecuencia de la presencia reiterativa en el trabajo de variables que producen efectos negativos y no deseados. Estos agentes estresores dependen de:

- La valoración subjetiva que la persona hace de la situación.
- Del nivel de sensibilidad a la misma, es decir, de las características individuales.

La afección del estrés depende en gran medida de las características del sujeto. Así, el perfil del sujeto que más puede ser afectado por el estrés suele caracterizarse por ser impaciente, agresivo, con gesticulación brusca, compromiso excesivo con el trabajo, locus de control externo (porque todo depende de "azar", del destino, de otros...), tendientes al neuroticismo, dependencia de campo, baja tolerancia a la ambigüedad, baja tolerancia al cambio, e introvertidos. El estrés en el lugar de trabajo puede detectarse precózmamente. Suelen presentarse al principio síntomas como los siguientes: no asume responsabilidades, quejas continuas, no aporta soluciones, escasa relación personal con los compañeros, etc.

Por su parte, el *burnout* es un tipo de estrés asociado casi exclusivamente a las profesiones asistenciales. Ha sido definido de múltiples formas, aunque la mayoría coincide en presentarla como un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y reducción de la realización personal (Maslach y Jackson, 1981). En esta afección se identifican cuatro dimensiones básicas: cansancio emocional, despersonalización, realización personal y sobrecarga laboral. El burnout es sin duda, una de las afecciones más importantes y generalizadas de los profesionales dedicados a los servicios asistenciales.

Satisfacción vital

El trabajo es una acción más del individuo, dentro de su ciclo vital. Como tal, el objetivo deseable sería desarrollar una vida laboral que contribuya a la *satisfacción vital*. La satisfacción vital es la percepción subjetiva que se genera a partir de una evaluación personal que uno hace de sus condiciones particulares, comparándolas con un referente externo o bien con sus propias aspiraciones.

Esta satisfacción vital tiene relación con ciertos factores laborales. Bonavia y Quintanilla (1998), en una investigación realizada en 249 directivos españoles concluyeron que:

- Un ambiente de trabajo tradicional provoca una satisfacción vital inferior que un ambiente progresista.

- Las creencias, entendidas como las opiniones, pensamientos o conocimientos que se mantienen de un objeto, algo o alguien, influyen igualmente. Creencias progresistas inducen una mayor satisfacción vital.
- Los directivos más satisfechos son aquellos que: perciben su entorno como culturalmente progresista, tienen ideas humanistas, y trabajan en organizaciones progresistas.
- Por último, si el nivel de ingresos es suficiente, este no influye significativamente en la satisfacción vital.

Estos mismo autores ofrecen un modelo formal que relaciona la satisfacción vital (Y) con las creencias progresistas (X) y la cultura organizativa de corte progresista (Z):

$$Y = 2,69 + 0,28X + 0,17Z$$

Tras todo lo expuesto es momento de extraer algunas conclusiones, que pueden resumirse como sigue:

Conclusiones

- En los últimos años se están experimentando cambios muy importantes en el ámbito laboral que se caracterizan por la aparición de nuevas necesidades al mismo tiempo que la desaparición de algunas profesiones tradicionales.
- Los pedagogos y psicopedagogos han tenido como principal expectativa respecto a la vía de inserción profesional el acceso a los equipos de apoyo y orientación educativos. Sin embargo, el número de plazas ha sido siempre escaso, siendo la perspectiva aún más pesimista puesto que el número de alumnos en los centros educativos ha disminuido sustancialmente en los últimos años.
- Este panorama exige la búsqueda de nuevos "nichos" laborales. Sin embargo, esta búsqueda se ve dificultada por la indefinición de la acción pedagógica. Esta falta de definición es un "mal" que aqueja a la Pedagogía desde hace años y que debe ser solucionada por la

propia disciplina a partir de la implicación de los propios pedagogos y psicopedagogos.

- Los profesionales de la educación, concretamente pedagogos y psicopedagogos deben dar solución a este problema al mismo tiempo que establecen conexiones con la realidad laboral haciendo patente, dentro de la matriz empresarial y de servicios, la necesidad de la presencia de estos profesionales. Es decir, es indispensable hacer consciente a la sociedad de la necesidad del pedagogo y psicopedagogo en el ámbito empresarial.
- Todo ello supone al individuo tomar una serie de decisiones respecto a ejercicio profesional. Estas decisiones se ven afectadas por una serie de factores que afectan sobre todo en el caso del ejercicio profesional libre. Entre ellos se han destacado: las competencias en la búsqueda de empleo, los aspectos relacionados con la presión social, el estrés laboral, burnout, satisfacción vital, etc.

Se desea terminar destacando que la Pedagogía y Psicopedagogía deben solucionar su problema de indefinición profesional dentro del nuevo sistema económico y laboral. Es un reto que debe ser acometido lo antes posible por parte de todos los agentes implicados. La vía de solución que aquí se apunta sugiere iniciar la relación con otras profesiones dentro del mercado de trabajo libre. A partir de la interacción que se pueda establecer en esta dinámica surgirán, contando siempre con un proceso de indagación, reflexión e investigación oportuno, las líneas básicas del perfil del pedagogo y psicopedagogo en su ejercicio profesional.

Alonso García, M.A. (1998). "Valores en la vida y valores en el trabajo". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15 (1), pp. 77-95.

Aramburu, L., (1998). "Determinantes psicosociales de la búsqueda de empleo". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14 (3), pp. 315-331.

Arias Galicia, F., y Ancheyta, G. (1997). "El éxito en la autocapacitación y su relación con algunos aspectos de la personalidad". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (2), pp. 173-184.

Bonavía, T., y Quintanilla, I. (1998). "El efecto de los ingresos, el nivel jerárquico, la cultura empresarial y las creencias de los directivos sobre la satisfacción vital". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 14 (2), pp. 217-231.

Feather, N.T. (1992). "Expectancy-value theory and unemployment effects". *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, pp. 315-330.

Feather, N.T. (Ed.) (1982). *Expectations and actions: Expectancy-value models in Psychology*. Hillsdale: Erlbaum.

Feather; N.T., (1986). "Employment importance and helpness about potential unemployment among students in secondary schools". *Australian Journal of Psychology*, 38, pp. 33-34.

Jordán, N. (1999). "Indefinición de la profesión pedagógica ante las nuevas demandas educativas". *Comunidad Educativa*, 263, pp. 54-57.

Locke, E.A., y Henne, D. (1986). Work motivation theories. En C.L. Cooper y I.T. Robertson (Editors.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Wiley & Sons.

Mayor, C., y González Ramírez, T. (2000) *La mejora de los planes de estudio en la Universidad: Modelo de seguimiento para la calidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Moreno Jiménez, B., Bustos, R., Matallana, A., y Miralles, T. (1997). "La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13 (2), pp. 185-207.

Muchinsky, P.M. (1993). *Psychology applied to work*. California: Pacific Grove Publishing Company. (Edición 41ª).

Perió, J.M., y Prieto, F. (1996). *Tratado de psicología del trabajo*:

Referencias Bibliográficas

aspectos psicosociales del trabajo (vol. II). Valencia: Síntesis Psicología.

Porter, L.W., y Remley, T. (1992). "Job Club methodology applied in an workfare setting". *Journal of Employment Counseling*, 29 (2), pp. 69-76.

Ullah, P., y Banks, M.H. (1985). "Youth unemployment and labour market withdrawal". *Journal of Economic Psychology*, 6, pp. 51-64.

Vroom, V. J. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

PROFESIONALISMO VERSUS CULTURALISMO. DOS PARADIGMAS EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO ESPAÑOL

Juan Holgado Barroso



SUMARIO:

La formación inicial del maestro español a lo largo del siglo XX es la historia de un enfrentamiento entre dos modelos educativos claramente diferenciados, reflejados en sus respectivos discursos y prácticas y a través de los diferentes períodos históricos: el culturalista y el profesional. El plan de estudios, entendido como el eje articulador del currículum normalista, será el medio más directo y concreto para analizar ambos paradigmas dentro de unas instituciones específicas, las Escuelas Normales, centros educativos destinados a la capacitación cultural, pedagógica y práctica dentro de unas coordenadas políticas, ideológicas e histórico-educativas, de forma que en cada período se demandará un modelo formativo específico de acuerdo con las funciones del maestro dentro de la sociedad española

SUMMARY:

The pre-service training of the primary school teacher in Spain along twenty century is history of a confrontation two educational models with a speeches and the professional practices in every one of historical periods: cultural and professional. The normalists curriculum is the work's instrument that we used for analyse this tendencies inside specific institutions, training teacher's schools, educational establishments for cultural, pedagogical and practical training, dependents a political, ideological and historical-educational periods, which demand a specific pedagogical model according to the primary school teacher's tasks in the spanish society.

La historia de la formación inicial del magisterio, y especialmente a lo largo del siglo XX, ha sido un enfrentamiento constante entre dos posiciones: la culturalista o tradicional, centrada en elevar la capacitación general del alumno como consecuencia del bajo nivel instructivo con el que accedía a la carrera y la profesional o renovadora, más preocupada por su preparación docente y pedagógica. Estos paradigmas tienen su plasmación más inmediata en el plan de estudios, proyecto a partir del cual se desarrollan cada uno de los elementos integrantes del currículum normalista (entendido como una realidad socioeducativa e histórica específica y legitimada a través de objetivos, programas, títulos, horarios, recursos docentes, materiales, etc.), influenciados -como cualquier acción educativa- por factores sociales, políticos, ideológicos y culturales, sin olvidar que esta ordenación de contenidos y actividades conlleva dos modelos específicos de maestro claramente diferenciados, donde se reflejarán las funciones de la institución escolar y de la enseñanza en general: una meramente instructiva destinada a la reproducción de las estructuras sociales y otra educativa, centrada en la formación integral, armónica y activa del sujeto con el objetivo de convertir el proceso educativo en motor para la mejora o el cambio de las condiciones personales y colectivas. Generalmente la literatura especializada ha identificado el primer modelo con políticas educativas o períodos conservadores o totalitarios mientras que el segundo se correspondería con planteamientos liberales o progresistas pero, como analizaremos en las páginas siguientes, se producirán determinadas coyunturas donde será imposible mantener dicha afirmación debido fundamentalmente a cambios sociales, económicos y, consecuentemente, culturales, de manera que por ejemplo dentro del franquismo no se puede hablar de un único referente formativo a pesar de la aparente homogeneidad y estabilidad del régimen sino de varios según el desarrollo socioeconómico nacional, lo que reclamará un perfil distinto de maestro. Estas peculiaridades no nos impiden estudiar y estructurar nuestro trabajo desde tres momentos fundamentales, las primeras décadas del siglo, el período republicano y el franquismo aunque el análisis desborda a este último, adentrándose en nuestra actual etapa democrática pues el Plan de 1971 se extiende hasta la reciente reforma del sistema educativo de 1990 y más concretamente hasta la aparición de los nuevos planes de estudio en 1991.

Desde el punto de vista histórico-educativo español, y concretamente desde la evolución de la formación del maestro y de las instituciones destinadas a tal fin, las Escuelas Normales, el siglo XX comenzaría con la reforma liberal del Ministro de Fomento Germán Gamazo en 1898. En primer lugar porque se plasman los frustrados proyectos gestados en los años anteriores aunque no se modifique el panorama estructural de la enseñanza normalista, caracterizada por la pobreza formativa y la falta de recursos humanos, materiales y presupuestarios, rasgos predominantes de esta modalidad formativa desde su creación. No obstante, y a pesar de que la derrota colonial del 98 no supone cambios económicos y políticos en la realidad española, si podemos hablar de cambios ideológicos en los ámbitos cultural y educativo reflejados en un movimiento regeneracionista que ve en la escuela y en el maestro (y consecuentemente en su formación) dos motores claves para iniciar la modernización y el progreso del país, postulados asumidos (aunque no plasmados) por los diferentes gobiernos y autoridades educativas. Y en segundo lugar porque será el reflejo de un paradigma propio del siglo XIX y que en un lenguaje vulgar lo expresaríamos como un "querer y no poder" o lo que es lo mismo, resaltar mediante el discurso oficial y legal la misión trascendental del maestro en la sociedad y en la enseñanza pero carecer de medios efectivos para llevar a cabo una formación acorde con dicha finalidad (por no hacer referencia a las míseras condiciones socioeconómicas y profesionales del magisterio). Precisamente el Plan Gamazo supondrá un intento de acallar las crecientes críticas lanzadas contra las deficiencias formativas y dar una respuesta a la precaria situación de las Escuelas Normales. Entre sus aspectos más innovadores destacan la desaparición de algunas disciplinas instrumentales como lectura, escritura, cálculo y ortografía, en beneficio de otras de carácter pedagógico como antropología, psicología, fisiología o didáctica pedagógica, aumentando la capacitación profesional, el establecimiento de tres titulaciones progresivas: elemental, superior y normal, facilitando la especialización y la promoción desde los propios estudios, el intento por equiparar la formación de maestros y maestras, con una igualdad casi plena en cuanto a programas aunque con una distribución horaria distinta, la creación de un Museo Pedagógico en cada Normal con el fin de estudiar

El predominio de la formación cultural

las bases metodológicas y didácticas de la enseñanza y la aplicación del principio de libertad de enseñanza entendida como la posibilidad de crear centros privados. Pero también existieron componentes negativos que desvalorizan este proyecto renovador como la misma insistencia en fijar dos categorías profesionales (elemental y superior), que sigue constituyendo un freno para la propia reforma de la enseñanza primaria y la reducción de los estudios elementales (a dos cursos de cuatro meses y medio cada uno) y los del grado normal (a un curso), disminuyendo las posibilidades formativas del maestro e incluso minusvalorando la formación del profesorado normalista. Las asignaturas integrantes del nivel elemental son: Doctrina cristiana e Historia sagrada, Lengua castellana, Geografía e Historia, Aritmética y Geometría, Dibujo y Caligrafía, Física, Química, Historia Natural y trabajos manuales, Fisiología, Higiene y Gimnasia y Pedagogía y práctica de la enseñanza con nociones de Legislación escolar. Por otra parte las asignaturas de los estudios superiores serán Religión y Moral, Gramática general, Filología y Literatura castellanas, Geografía e Historia, Aritmética, Geometría y Álgebra, Física, Química, Historia Natural, con nociones de Geología y Biología y trabajos manuales, Antropología, Psicología y teoría completa de la educación, Derecho y Legislación escolar, Fisiología, Higiene y Gimnasia, Didáctica pedagógica y práctica de enseñanza, Dibujo artístico y Caligrafía, Francés y Música y Canto. Por último las materias correspondientes al curso normal (destinado a futuros maestros, profesores normalistas e inspectores de primera enseñanza) se reducen a seis: Religión y Moral e Historia de la Iglesia, Antropología y Pedagogía fundamental, Historia de la Pedagogía, Derecho, Economía social y Legislación escolar, Estética y Literatura general española e Inglés o Alemán, completadas con las prácticas de enseñanza. Desde la división tradicional de las materias de estudio en las áreas de Letras, Ciencias y Pedagogía, Julia Melcón realiza un análisis comparativo sobre su presencia en el programa formativo de 1898, llegando a tres conclusiones fundamentales: primera, la pérdida de importancia de los estudios de letras respecto a las de ciencias en las Normales Superiores, cambiando de este modo la tendencia registrada en planes anteriores; segunda, los conocimientos científicos alcanzan mayor extensión dentro de dichos establecimientos y tercera, se

rompe con una formación pedagógica bastante deficiente característica de todo el siglo XIX, apostando por una orientación moderna con especial atención a la práctica de la enseñanza y donde la pedagogía se convierte en una asignatura básica (Melcón, 1992, 177-194).

El cambio político originado por el retorno de los conservadores al gobierno (en 1899 le toca el turno a la Unión Conservadora de Silvela) provoca la muerte de la reforma de 1898 y el nacimiento de un nuevo plan de estudios, el auspiciado por el Ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (otra de las aspiraciones regeneracionistas) García Alix. Así, en el R.D. de 6 de julio de 1900 se manifiesta la intención de simplificar las asignaturas, reduciéndolas a un número acorde con los medios disponibles, hacer los estudios más sencillos y prácticos, convertir los llamados cursillos en cursos académicos completos, dividir el grado normal en dos secciones, Letras y Ciencias, reformar los exámenes y confiar exclusivamente a los profesores de las Normales la dirección de las mismas (con anterioridad el nombramiento podía recaer en una persona ajena al centro). Como se afirmaba en el preámbulo de la disposición era necesario acabar con el estado actual de nuestras instituciones pero por otra parte se acepta que no es la reforma radical, profunda y necesaria para la capacitación inicial del maestro porque para ello se debía cuestionar la propia estructura de la enseñanza, lo que evidentemente implicaba grandes inversiones económicas. A pesar de este obstáculo capital la reforma supone una revalorización de los estudios y especialmente del grado elemental, básico por su trascendencia en la escuela primaria aunque en el superior se suprimen algunas materias que en su momento implicaron la introducción de contenidos renovadores (fisiología, higiene, gimnasia o música). Pero los cambios afectan aún más a la formación pedagógica y profesional, desapareciendo Pedagogía, Didáctica, Antropología y Psicología. Además se mantiene en vigor un elemento que desvirtúa completamente la función educativa de las Normales, el certificado de actitud, el cual facultaba -mediante un examen de Catecismo, Lectura, Escritura, Ortografía y Aritmética- para el ejercicio de la docencia en las escuelas y que ya intentó suprimir la reforma de Gamazo. El profesor Pedro de Alcántara reconoce en este plan la sencillez en su estructura y el sentido práctico que intenta hacerlo via-

ble y el acierto en eliminar los "cursillos" implantados con anterioridad para el nivel elemental aunque él apuesta por una reforma más amplia con un solo grado de tres años y la unificación de títulos, dejando dos años para el grado normal, cuyas enseñanzas le parecen deficientes y por último también alaba la vuelta al sistema antiguo de reválidas y las atribuciones concedidas a los claustros y a los directores, mostrando un espíritu verdaderamente descentralizador muy de elogiar tratándose de un ministro conservador. Pero también realiza una serie de críticas como la escasa atención a los estudios pedagógicos, limitándolos a la educación moral y a los métodos educativos, a las prácticas de enseñanza y a la educación física ("al cuerpo, que lo parta un rayo") (Alcántara García, 1900, 50-57). A pesar de ello, el turno político le vuelve a jugar una mala pasada a la enseñanza normalista -y esta vez de mayor trascendencia- al producirse un cambio en el poder, volviendo los liberales y con ellos un político significativo del período restaurador al frente de la instrucción pública, el Conde de Romanones, que tomará una de las medidas más llamativas a lo largo del siglo XX como fue la supresión de las Normales y la integración de los estudios en los Institutos Generales y Técnicos (la primera supresión se produjo en 1868 bajo el mandato del Ministro Severo Catalina). La medida consiste esencialmente en incorporar el nivel elemental a los centros de secundaria, a los que pasarán a depender las Escuelas Normales Superiores aunque conserven su unidad orgánica, y la eliminación del grado de maestro normal, acabando de esta forma con el único medio disponible a nivel provincial para formar a los futuros profesores de estas instituciones aunque en el fondo subyace una motivación económica pues la escasa matrícula de los establecimientos elementales (implantados en el ámbito provincial) no compensaba los gastos que originaban su mantenimiento. Pero algunos autores piensan que este motivo no puede llevar a la identificación de los Institutos con la formación del magisterio ya que *"son cosas distintas y piden procedimientos diferentes sin que sirva para abonar aquella confusión la presente disminución de los alumnos de las Normales; porque este argumento debe utilizarse a favor de la Normal especial, distinta, substantiva, por ser casi imposible enseñar a ser Maestros a una multitud de alumnos, agrupados en una clase para recitar de memoria los famosos textos universitarios o*

para escuchar pasivamente el discurso del Profesor" (Labra, 1902, 23). Sin embargo las argumentaciones oficiales vertidas en el R.D. de 17 de agosto de 1901 se plantean de la siguiente manera:

"Si es imposible improvisar una cultura nacional, no lo es poner los medios más eficaces para realizar esta obra en corto plazo, y el primero de todos consiste en elevar el nivel intelectual, moral y social de los Maestros, creando y extendiendo por España un núcleo de Maestros jóvenes dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, a ser posible, hubiesen vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero, y dispuestos a dedicar todas sus energías y afanes a la penosa labor de la enseñanza. La ciencia, no tan sólo les dará facilidades para desempeñar su ministerio, sino que les prestará algo más importante: la autoridad moral y la energía de ánimo necesarias para imponerse a la rutina. Con una cultura general como la que representan los tres cursos de estudios elementales y los dos cursos de estudios superiores, el Maestro español llegará a ser lo que han sido y son el Maestro alemán, el suizo, el sueco y el italiano: creadores de individualidades inteligentes y de nacionalidades respetables."

Los medios necesarios para la consecución de tan altos fines serán la reorganización de las Normales Superiores con la intención de convertirlas en centros esencialmente pedagógicos y de especialización, dejando el nivel elemental para la formación cultural básica de los aspirantes al magisterio, planteándose de esta manera dos niveles formativos. En este sentido Romanones vuelve a reforzar las enseñanzas de letras y el aumento de las materias científicas (especialmente en los estudios elementales), tanto en la introducción de algunas como Álgebra y Trigonometría como en el aumento horario de otras ya establecidas anteriormente mientras que en el grado superior sufren un notable descenso, volviendo a ocupar un lugar secundario con respecto a las letras. Además, y consecuentemente con el propósito general de la reforma, las disciplinas pedagógicas para la enseñanza elemental se mantienen igual que en el plan anterior mientras que en la superior se verán ampliadas: Estudios superiores de Pedagogía (dos cursos),

Antropología y principios de Psicogenesia, Historia de la Pedagogía (dos cursos) e Instituciones extranjeras de Instrucción primaria (estas dos últimas se introducen por primera vez en el currículum normalista) pero las prácticas de enseñanza o de escuela se limitan al tercer año del elemental y al segundo del superior. Desde los Congresos Pedagógicos decimonónicos se venía reclamando un cambio general en la orientación de las Normales dirigido a convertirlas en verdaderos *Institutos Pedagógicos* destinados a la capacitación pedagógica y profesional, tanto teórica como prácticamente, exigiendo para su ingreso la posesión del título de bachiller (requisito que no se cumplirá hasta el Plan Profesional de 1931) con la consiguiente formación cultural general. Para ello se proponía un cuadro de disciplinas a desarrollar durante tres cursos: en el primero, Fisiología, Higiene, Gimnástica y nociones de Patología y Terapéutica; en el segundo se estudiaría sobre todo Educación Moral, Psicología Experimental y Ética mientras que el tercero se destinaría exclusivamente a las prácticas de enseñanza (Batanaz, 1982, 134-142). La eventualidad política de los primeros años del siglo XX vuelve a provocar cambios pero fundamentalmente contribuye a obstaculizar el planteamiento de reformas en profundidad, quedándose ahora limitada a ciertos retoques -en su mayoría formales- introducidos por el conservador Gabino Bugallal en 1903: se devuelven los estudios elementales a las Normales superiores, se reducen a dos los cursos del nivel elemental y, en definitiva, se vuelve a un plan de estudios tradicional basado en la intensificación de las materias instrumentales (lectura y escritura) en detrimento de las correspondientes al área de ciencias y a las disciplinas pedagógicas, reducidas a Nociones de Pedagogía y Pedagogía para los cursos del grado elemental y Estudios superiores de Pedagogía e Historia de la Pedagogía en los del superior aunque a su favor cuenta la extensión de las prácticas a todos los cursos. Estas medidas no hacen sino acentuar las críticas a las exigencias formativas del maestro:

"... se observan notables deficiencias como el excesivo número de lecciones que se asignan a ciertas materias que, si importantes, no encierran la dificultad de otras que alcanzando tanta importancia como las primeras y mucha mayor dificultad es tan escaso el tiem-

*po que se las destina, que no hay medio hábil de enseñarlas ni aun en sus elementales fundamentos; como sucede con la lengua castellana que figura en los cuatro cursos mientras que la de Ciencias naturales figura únicamente en un curso del grado elemental y en otro del superior, diferencia tanto más digna de tenerse en cuenta al tratarse de la Aritmética y la Geometría, que juntas se enseñan únicamente en el primer curso del grado elemental, sin que los Maestros de esa categoría lleven al salir de las Normales más que ligerísimos conocimientos de dos ramas del saber... En los programas hay más Filosofía que Higiene y que Lectura y Escritura, asignaturas que figuraban con muy buen sentido práctico en los antiguos planes y que no debieron desaparecer de éstos por ser ellas la base fundamental de toda cultura.*¹¹²

Parece que la fugacidad legislativa característica de los inicios del siglo XX, sin tiempo para experimentar un verdadero programa, sin posibilidades reales para ponerlo en marcha y sin resultados que mostrasen una mejora significativa, hace apaciguar los deseos de los respectivos gobiernos por intervenir en la formación del magisterio (a pesar de que entre la coronación de Alfonso XIII en 1902 hasta 1914 se suceden dieciséis gobiernos), entre otras razones porque cada vez aumentaba la tendencia a la descomposición de los partidos de turno -conservadores y liberales- y la dificultad para el jefe del gobierno respectivo de contar con una mayoría coherente aunque esto no debe hacernos olvidar el desinterés general por la educación popular característico del régimen político restaurador. No obstante se debe mencionar el proyecto frustrado del Ministro conservador Juan de la Cierva (R.D. de 30 de marzo de 1905) dentro de un ambicioso plan de reformas de la primera enseñanza, las Escuelas Normales, la Inspección y las construcciones escolares, que no será realidad por falta de recursos presupuestarios. Se pretende facilitar la cultura general y técnica indispensable para el ejercicio del magisterio según los siguientes aspectos fundamentales: la unificación del título de acuerdo con lo establecido en los países más avanzados, una formación de cuatro años con carácter experimental, práctico y de aplicación y de acuerdo con una metodología cíclica en el desarrollo de las disciplinas,

entre las que se quieren potenciar algunas olvidadas tradicionalmente como el Dibujo, la Música y el Francés y el restablecimiento del grado normal con una duración de dos cursos (con estudios comunes y especializados de Letras y Ciencias). Tendremos que esperar al nombramiento de Francisco Bergamín como Ministro de Instrucción Pública dentro del gobierno conservador de Eduardo Dato para asistir a la implantación de uno de los planes más duraderos de la centuria y en el que por vez primera se intentarán armonizar los dos paradigmas formativos, combinando una enseñanza cultural general con una importante y seria preparación profesional. La finalidad última, tal como se recoge en el R.D. de 30 de agosto de 1914, será convertir las Normales en un *"fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la adecuada formación profesional que les habilite para saber enseñar, y lo que es aún más importante, para saber educar"*.

Entre las medidas más importantes para su puesta en marcha destacamos la unificación de títulos, fundamentalmente porque el antiguo grado elemental se presentaba insuficiente para la difícil misión del maestro, estableciendo uno con cuatro años de duración ya que *"pretender que sólo en dos cursos de ocho meses puede un niño recién salido de la Escuela primaria quedar capacitado para la ardua misión del Magisterio en la sociedad contemporánea, es algo tan quimérico, que no se explica cómo ha podido subsistir tantos años en nuestra legislación"*; el establecimiento de unas enseñanzas teóricas y prácticas basadas en el orden cíclico, reforzando las de mayor aplicación a la enseñanza básica y teniendo todas un carácter preferentemente educativo, la limitación del número de alumnos/as por clase (no superior a cincuenta), la potenciación de otros medios educativos como las excursiones escolares, certámenes, exposiciones, conferencias, etc., la creación de internados o residencias con una función socioeducativa y la creación de becas y bolsas de viaje para mejorar las condiciones del alumno y facilitar la ampliación de los estudios una vez terminada la carrera. Este proyecto renovador presentará una serie de defectos criticados una vez que se pone en marcha, destacando en primer lugar el factor clave en su fracaso, la escasa dotación presupuestaria destinada a un plan

ambicioso con ganas de cambiar esta modalidad formativa. Así, Eduardo Vincenti y Reguera, diputado liberal y miembro del Consejo de Instrucción Pública, en una interpelación parlamentaria acerca de su implantación se cuestiona sus posibilidades reales: "*decir 'desde hoy la Escuela Normal va a ser un centro educativo, va a tener campo escolar, campo de deportes, campo de experimentación, biblioteca y museo', es engañar al país, porque las Escuelas Normales están instaladas en pisos entresuelos y principales de casas de vecindad. Y yo pregunto: ¿Es qué se puede pedir un millón para instalar laboratorios, museos, campos agrícolas o de deportes en una casa de vecindad?, ¿Es qué van a establecerse en el fogón de la cocina?*" (Vincenti, 1916, 568). Pero además de este condicionante económico se observan algunas deficiencias en los componentes curriculares donde se conserva la división clásica entre los contenidos culturales, sobrevalorados a causa del bajo nivel del alumnado, y los pedagógicos y profesionales, con escasa presencia en las materias. Las asignaturas de letras alcanzan su mayor implantación, de forma que a las tradicionales Caligrafía, Gramática, Geografía e Historia se añaden Literatura castellana y el Francés mientras que las correspondientes a ciencias sufren un retroceso con respecto a los estudios superiores del plan anterior y un aumento en los elementales. Sin embargo la formación profesional y pedagógica será escasa a pesar de la defensa realizada por el Director General de Primera Enseñanza Eloy Bullón al manifestar que "*todas y cada una de las materias que comprenden el plan de estudios tienen un carácter eminentemente pedagógico preceptivo, no como mera recomendación ya que la Pedagogía tiene dos divisiones fundamentales: una, que es la teoría o ciencia general de la educación, y otra, la técnica de la enseñanza, que comprende la metodología de las diversas disciplinas*" (Bullón, 1915, 14). Evidentemente la intención de que los profesores de las diferentes asignaturas expliquen a su vez sus correspondientes metodologías de enseñanza a aplicar en la escuela se verá limitada por la necesidad de formar en primer lugar al alumno en los conocimientos básicos de cada disciplina y más aún cuando dichos conocimientos son reducidos (no olvidemos que el alumnado accede a la carrera de magisterio con un nivel instructivo primario o básico).

A pesar de las críticas recibidas existen coincidencias entre el Plan Bergamín y otros proyectos alternativos en cuanto a las funciones bási-

cas de las Normales y en la necesidad de combinar una formación cultural con otra profesional (las discrepancias vendrán desde la aplicación y los medios disponibles). Con respecto a la primera no se puede prescindir de una cultura general, que será siempre algo sustancial a estos centros docentes, por varias razones: primera, porque los aspirantes al magisterio carecen de una base de conocimientos, segunda, porque aunque llegaran con dicha base, ello no sería motivo para dejar de afianzarla y ampliarla; tercera, porque siendo estas instituciones centros de formación profesional, debe preverse los casos en que, a la terminación de la carrera, algunos titulados no sientan la vocación para ejercerla y necesiten desviar su interés profesional hacia otras ocupaciones y por último, tal vez sería perjudicial (desde el punto de vista educativo) y monótono el concentrar exclusivamente la enseñanza sobre un determinado número de especialidades pedagógicas. La capacitación didáctica, pedagógica y profesional es indiscutible porque no se concibe una separación entre la cultura fundamental y su formación didáctica y una falta de nivel pedagógico, necesitando una transformación de los estudios de Pedagogía aunque conservando un curso de Teoría de la Educación y otro de su Historia, ampliando los conocimientos psicológicos, filosóficos, paidológicos, fisiológicos, higiénicos y sociológicos³. A esto se añaden unas *prácticas de enseñanza* con un nuevo enfoque teórico y organizativo, distribuyéndolas a lo largo de los cursos tercero y cuarto según la tendencia a concebirlas como un período de especialización docente e introduciendo un elemento novedoso, la realización de una memoria con la intención de presentar los resultados de las observaciones y su control escrito. En último lugar destaca un aspecto renovador citado anteriormente, la creación de becas y bolsas de viajes para los alumnos y alumnas que hubiesen terminado sus estudios con notable aprovechamiento con el fin de ampliarlos durante otro curso dentro o fuera de España, por lo que estamos ante un perfeccionamiento docente de maestros/as que concede a los establecimientos normalistas una nueva posibilidad de ampliar sus competencias educativas (uniéndose a las ya existentes *Conferencias Pedagógicas* celebradas anualmente desde el siglo XIX). Fundamentalmente se trata de un intento de apertura a las experiencias extranjeras, contextualizado en las inquietudes manifestadas,

desde principios de siglo, por diferentes grupos de intelectuales y pedagogos que ven en el principio de la *uropeización* una de las soluciones para el problema España, un medio y un modelo de referencia para sacar a la nación de su atraso secular. En ello juega un papel fundamental la situación de la enseñanza primaria, pretendiendo hacer del maestro un elemento clave para un proceso de modernización que pasa indiscutiblemente por la identificación con el proyecto educativo de los países europeos más avanzados, básicamente a través del movimiento renovador de la Escuela Nueva. Su plasmación pionera más importante será la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas -creada en 1907 bajo los auspicios de la Institución Libre de Enseñanza -, por la que pasarán las figuras más representativas de la cultura española como Ramón y Cajal, Menéndez Pelayo, Costa, Sorolla, Echegaray, Azcárate, Torres Quevedo, Menéndez Pidal y Castillejo. Pero las innovaciones del Plan Bergamín chocarán con una realidad marcada por una serie de condicionantes que obstaculizan el proceso reformador, destacando la falta de recursos presupuestarios y materiales. En este sentido no hay una respuesta de la administración a las demandas renovadoras y profesionales de los docentes, solicitadas constantemente por organizaciones como la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de Escuelas Normales a través de su órgano de difusión la *Revista de Escuelas Normales*. Otra de las causas será el escaso número de alumnos como consecuencia del bajo status social y las reducidas dotaciones salariales del magisterio primario, con dificultades para definir su rol dentro de la sociedad pues se encuentra *"situado entre la burguesía y las clases populares, desclasado, dotado de autoridad y a la vez desautorizado y tutelado, luchando en su interior entre la masculinidad y feminidad, entre el adulto y el niño, entre la autoridad y la obediencia, el maestro parece condenado a un perpetuo destierro personal y social como si se tratase de pagar por esta vía un tributo ineludible para desempeñar bien las funciones que lo poderes públicos le asignan"* (Varela y Ortega, 1985, 28). Y, por último, la llegada de la Dictadura de Primo de Rivera trae consigo una política educativa que no contempla entre sus planes inmediatos la atención a la formación del maestro (incluso en materia legislativa aparecen pocas disposiciones de relevancia) sino el aumento de escuelas

y la reforma del bachillerato, impidiendo una revisión del Plan de 1914, reclamada como necesaria tras diez años de su puesta en marcha, tiempo necesario para poder estudiar las consecuencias positivas y negativas de su implantación y dar lugar a los cambios o modificaciones necesarias.

El profesionalismo republicano

El advenimiento de la República en 1931 supone, entre otras cosas, el encuentro del ideario renovador y la práctica real y oficial, entre la posibilidad de convertir a la escuela y al maestro en auténticos instrumentos de progreso y unas instituciones políticas empeñadas en adoptar una serie de medidas para la democratización política, social y educativa, que en muchas ocasiones estarán regentadas por personalidades vinculadas directamente con la enseñanza normalista como el profesor Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza y una de las figuras más representativas de este período y de los momentos culminantes en la reforma de las Normales o el sevillano Domingo Barnés, profesor de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Subsecretario y Ministro de Instrucción Pública. No cabe duda de la influencia directa del profesorado, especialmente el protagonismo de aquellos que desde años anteriores venían reclamando cambios significativos y sobre todo en un plan de estudios, como el de 1914, caduco e incapaz de responder a las aspiraciones y necesidades de la educación española, son los que también desde los últimos años viajan por Europa y visitan las instituciones más prestigiosas (especialmente la Escuela Normal Superior de Saint Cloud en el extrarradio de París, las Escuelas Normales belgas de Bruselas, Amberes o Lieja, el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra y un largo etcétera) en busca de modelos formativos. De ahí las coincidencias entre las propuestas de este colectivo docente y el Plan Profesional de 1931 y más concretamente entre las aparecidas en la *Revista de Escuelas Normales* y las principales disposiciones oficiales. Así, en la ponencia "Bases para la reforma de las Normales", presentada por el profesor Antonio Gil Muñiz ante la Asamblea celebrada en Junio del mismo año, se realiza el siguiente análisis:

*"las escuelas normales han sido y son centros de enseñanzas medias con un poquito de pedagogía y con un conato de prácticas -consideradas como una asignatura más- sin que el legislador entreviese cual era su verdadera función en el organismo docente. Que el profesorado ha intentado y con éxito remediar este mal, procurando atender el aspecto didáctico de cada disciplina, no obsta para que afirmemos que dedicada la Normal a enseñar lo que el alumno debiera saber, obligada a veces a dedicar el tiempo a que el muchacho conozca los rudimentos más primarios, la formación pedagógica es deficiente, carece de cimientos filosóficos, es extraña a los conocimientos psicológicos modernos sin conocer la técnica de la escuela, sin haberse sentido maestros un solo instante en los cuatro años de estudios, con una cultura más extensa o más deficiente y ya tenemos al maestro que después de unos ejercicios absurdos, y del más viejo sistema, va a ser el eje de gran parte de la vida espiritual del pueblo en que va a ejercer su augusta misión."*¹⁴

En este documento se defiende una institución primordialmente dedicada a la formación pedagógica y podrá ser también una ampliación de la cultura básica pero evitando que *"las Normales, a fuerza de tener que hacer tantas cosas, acaban por no hacer ninguna bien, así se le ha podido acusar en todas partes de que enseñan poco y que lo poco que enseñan lo dan ya elaborado"*. Por su parte en el Decreto de 29 de septiembre, y siguiendo en la misma línea argumental, se especifican y delimitan tres períodos formativos: uno de cultura general, cuyos estudios se realizarían en los Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza, siendo necesario tener el título de bachiller para poder acceder a las Normales, el segundo de índole profesional a realizar durante tres años en las nuevas *Escuelas Normales del Magisterio Primario* y por último otro de práctica docente en las Escuelas Primarias Nacionales (un curso escolar completo). Sin embargo, existe una diferencia en cuanto a la duración de los estudios pues en el documento del profesorado se defiende una escolaridad de cuatro años, después de los cuales el alumno pasaría a ejercer en una escuela, pues ya que se posee una cultura media al ingresar, ésta se podría ampliar perfectamente durante dichos años y, lo que era más importante, llevar a cabo una intensa

formación pedagógica (en la legislación se expresa como "una firme preparación pedagógica para que las Normales se conviertan en instituciones profesionales"). Por otra parte, el Decreto fija las tres grandes áreas curriculares: una, formada por los conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales, en segundo lugar, metodologías especiales y por último materias artísticas y prácticas, todas ellas reflejadas en asignaturas como Elementos de Filosofía, Pedagogía, Paidología, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Metodologías de las Matemáticas, Metodología de la Historia, Música, Dibujo o Ampliación facultativa de Idiomas. Esta relación se completa con otras actividades especialmente significativas, los "Trabajos de seminario" y los "Trabajos de especialización" (ambos en el tercer curso), destinados los primeros a la orientación del trabajo personal del alumno para ampliar sus intereses y sus conocimientos científicos, pedagógicos y culturales mientras que los segundos buscan el estudio particular de algunos campos educativos: enseñanza de párvulos, anormales, sordomudos, ciegos, superdotados, etc. Pero además se contemplará la educación física, la formación en el conocimiento artístico, la consideración de la realidad sociocultural mediante visitas y excursiones, la creación de laboratorios, museos pedagógicos, talleres y bibliotecas, la potenciación de asociaciones (culturales, excursionistas, deportivas o cooperativistas), residencias, becas y bolsas de viaje, favorecedoras de la participación de alumnos y profesores y, en general, una mayor proyección socioeducativa, materializada en las Misiones Pedagógicas normalistas, las fiestas escolares, los cursos de información cultural y pedagógica y otras iniciativas que intentan hacer de las Normales centros de primer orden en el progreso social y educativo. Es necesario dedicar un apartado especial a las prácticas de enseñanza como un reflejo directo del paradigma profesional republicano, no solo por introducirlas en cada curso como aplicación y complemento de las clases relativas a las Metodologías de las distintas disciplinas y dirigidas por sus correspondientes profesores sino porque se instaura como un período formativo y docente con entidad propia y remunerado. El alumno, tras finalizar satisfactoriamente los tres años de escolaridad, debía superar un examen final de conjunto cuya calificación, junto a la media obtenida al final de dicho período, se utilizaría para determinar

el orden de méritos para la ocupación de las vacantes existentes en las escuelas primarias nacionales de la provincia. Las prácticas serían dirigidas y orientadas por el profesorado de la Normal y la Inspección de Primera Enseñanza, tras las cuales elaboraban un informe con su aprobación o desaprobación, que en el primer caso se unía a las calificaciones anteriores y enviaban al Ministerio para los nombramientos de maestros en propiedad, dando derecho a la colocación definitiva (de esta forma se acaba con el sistema tradicional de oposiciones).

Pero el Plan Profesional no escapa a las críticas provenientes desde distintos ámbitos y contenidos, rebatidas por uno de sus artífices, Rodolfo Llopis, defensor de la necesidad de una de las reformas fundamentales de la enseñanza. En primer lugar, y dentro de un debate internacional, existen algunas corrientes que pedían la desaparición de las Normales y la integración de sus estudios en la Universidad, según las experiencias llevadas a cabo en algunos países con escasa tradición normalista como Suiza, Inglaterra y los Estados Unidos pero también existían movimientos a favor de dicha medida en otros como Francia y Alemania, donde tienen su origen las instituciones específicas dedicadas a la formación del magisterio. Llopis advierte de los inconvenientes de esta medida⁶, que se podrían agravar aún más según la tradición española donde ya se intentó la integración en los institutos, absorbiéndolos y confundiéndolos con los recibidos por los alumnos bachilleres igual que pudo haber ocurrido en Francia donde quedaron integrados en los liceos de manera que se podía ser maestro con sólo tener el título de bachiller. Por este motivo se optó por reforzar el carácter profesional de las Normales, lo cual suponía, entre otras cosas, una mayor extensión de los estudios, haciéndolos más costosos, llevando consigo dos consecuencias fundamentales: una, el que accedieran los bachilleres incapaces de seguir otras carreras y segunda, se alejaban a las capas populares de la posibilidad de acceder al magisterio, por lo que, en palabras de Llopis, se formarán *"maestros señoritos que entrarán en colisión con los vecinos de las aldeas ya que su cultura elevada chocará con la ignorancia del pueblo"*. Con respecto a la primera objeción este autor piensa en la modificación del bachillerato, reduciéndolo y creando mayores vínculos con la enseñanza primaria dentro del concepto de *escuela única* o *escuela unificada* -como prefería

llamarla Luzuriaga de acuerdo con la traducción del término alemán *einheitsschule*- recogido en el artículo 48 de la Constitución española de 1931 como medio más efectivo para unificar los distintos niveles. Para responder a la segunda cuestión se plantea la intención de pedir la gratuidad de los estudios y solicitar becas para los alumnos aventajados con escasez de recursos, tal como se recogía en el Reglamento de Escuelas Normales de 1933 (se concedían becas de 150 pesetas mensuales desde los meses de Octubre a Mayo, adjudicadas por el Claustro y previa oposición entre los solicitantes). Otra objeción, relacionada con la anterior, será el despoblamiento de las Normales pues en las últimas convocatorias habían ingresado pocos alumnos, entre otras razones porque se había hecho una selección rigurosa y porque los maestros del plan anterior habían preferido la realización de los *cur-sillos de selección* al ingreso en la Normal (evidentemente la elección no podía ser dudosa entre tres meses y tres años) y porque en España todavía faltaban muchos maestros. Aunque quizás las críticas más profundas a la reforma educativa republicana, y por extensión a la realizada en el terreno de la formación del maestro, provengan -paradójicamente- de uno de sus mayores impulsores, Lorenzo Luzuriaga, para el que no bastaba un cambio político y económico en la enseñanza española sino que además era imprescindible un giro radical en lo que hoy entenderíamos como las mentalidades. Por ello, y aunque en principio reconoce los avances conseguidos con respecto a períodos anteriores, pensaba que era prioritaria una verdadera revolución en el ámbito de las ideas y actitudes al estilo de otros países:

“De aquí que nuestra reforma escolar haya sido principalmente de orden económico y administrativo más que espiritual y pedagógico. La república ha creado escuelas y ha construido edificios en número considerable; ha aumentado grandemente su presupuesto de Instrucción pública, etc. Pero la vida pedagógica misma, la orientación espiritual de nuestra enseñanza apenas ha sido tocada... Nos faltan, en cambio, ideales, anhelos, aspiraciones profundas de reforma en la vida y en la política; carecemos de un sentido nacional, de auténtica comunidad. Seguimos divididos en clanes sociales, políticos, geográficos, confesionales. Y como los ideales no se pue-

den inventar ni imponer arbitrariamente, sino que nacen de la entraña misma de los pueblos, hemos tenido que limitarnos a una reforma estrictamente escolar."¹⁷

El régimen político impuesto tras la Guerra Civil se plantea dos medidas con respecto a la formación del maestro, aniquilar el modelo republicano y plasmar un nuevo proyecto acorde con sus principios. Ambas se funden en uno de los momentos más desagradables y penosos -calificativos suaves en relación a la magnitud de los acontecimientos- en la historia del magisterio español, expresados de manera clarividente por el primer Ministro de Educación Nacional Sáinz Rodríguez en su discurso pronunciado ante los maestros y maestras asistentes al Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria (Pamplona, junio de 1938): *"En el Magisterio se está procediendo a una depuración... espero que el montón de muertos que tenemos ante nuestra vista, y la sangre derramada, bastarán para que aquellos que tuviesen un resto del error pasado en el fondo de sus conciencias, se incorporen llenos de entusiasmo a los nuevos dogmas de la Patria. Esa experiencia trágica no la ha vivido España en vano, y el fundamental deber, el primero que tiene el Gobierno de España, es hacer que no sean infecundos en ningún terreno los sacrificios de nuestros muertos"* (Ministerio de Educación Nacional, 1939, 61-62). Donde parece que no hay tanta coincidencia es en la alternativa al plan anterior de 1931, tal como se desprende de la consecución, en pocos años, de diversos planes (1940, 1942 y 1945) que no acaban de definir la formación del nuevo maestro hasta la aparición de la Ley de Educación Primaria de 1945 y más concretamente la implantación del Plan de 1950, más definitivo y duradero. Este hecho se enmarca dentro de la indefinición propia del régimen en sus primeros años con respecto a la configuración y control de la educación por parte de sus dos elementos fundamentales, Falange e Iglesia, por lo que estos primeros momentos suponen tentativas para definir la nueva educación nacional y sus pilares ideológicos de acuerdo con la correlación de fuerzas e influencias: *"estamos construyendo una Ciencia y una Técnica pedagógicas, de contenido español y de sentido revolucio-*

La vuelta al paradigma culturalista

nario y aquí no valen traducciones; no valen las pedanterías y barbarismos con que nos obsequiaban los botafumeiros de la Institución Libre de la Enseñanza. Nuestra Pedagogía, la que estamos construyendo, la Nacionalesindicalista, ha de ser nuestra, es decir: católica, tradicional y revolucionaria" (Revista Nacional de Educación, 1941, 101).

Tras el funcionamiento precario e irregular de las Escuelas Normales durante los años de la contienda bélica, donde la actividad académica se limitó casi exclusivamente a la realización de exámenes para el alumnado femenino, la primera medida será la implantación del mal llamado "Plan Bachiller" en 1940 pues consistirá simplemente en restablecer el artículo 28 del R.D. de 30 de agosto de 1914 (Plan Bergamín) mediante el cual los bachilleres podían obtener el título de maestro tras la aprobación de las asignaturas de Pedagogía, Religión y Moral, y Labores y Economía doméstica (para las maestras) y las prácticas de enseñanza, añadiendo Religión e Historia Sagrada, Música, Historia de la Pedagogía y Caligrafía, todas ellas realizables durante cinco meses y con la posibilidad de cursarlas mediante enseñanza no oficial. Evidentemente esto no puede considerarse un plan de estudios sino una alternativa coyuntural, rápida y breve que persigue la consecución de tres objetivos: uno de carácter ideológico pues se quiere fulminar el Plan republicano, otro facilitar el reclutamiento del personal necesario para cubrir las bajas producidas (muertes, depuraciones, cárceles, exilios, etc.) y un tercero marcadamente económico, buscando una formación corta y barata que no incidiera aún más en los débiles recursos de las Normales. Por lo tanto hasta el Plan provisional de 1942 no encontramos el primer referente formativo aunque desde años anteriores ya se venía discutiendo la reforma de los estudios porque no existía unanimidad en este sentido. Así, a partir de 1938 comenzaron a funcionar dos comisiones para la elaboración de un anteproyecto de ley sobre la reforma de la enseñanza, en las que se observan dos posturas. La comisión designada por el ministro Sáinz Rodríguez, asumiendo las innovaciones educativas y pedagógicas del período republicano, apuesta por la exigencia de una preparación cultural previa al ingreso correspondiente al bachiller y por impartir materias filosóficas, pedagógicas y patrióticas en dos cursos (con asignaturas como Pedagogía fundamental, Organización Escolar, Pedagogía político-nacional, Teoría y prácticas de enseñanza o Gimnasia) y otro

de especialización rural (Metodología aplicada, Folklore, Agricultura y prácticas agrícolas y ganaderas y otras) mientras que la nombrada por el Jefe Nacional de Primera Enseñanza, Romualdo de Toledo defiende -en la misma línea del Plan de 1914- una formación cultural específica impartida en las Normales (basada en la enseñanza de la Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia de España y Universal, etc.) junto a materias de especialización (Filosofía, Pedagogía, Dibujo, Instrucción premilitar y ejercicios físicos o Labores y enseñanzas del hogar y puericultura). Nuevamente, y bajo el ministro Ibáñez Martín, se crea una comisión para elaborar otro anteproyecto basado en las propuestas de las anteriores y donde se mejora el nivel cultural y se aumenta la formación profesional mediante una mayor preparación pedagógica con disciplinas como Pedagogía general, Historia de la Educación, Filosofía pedagógica, Organización y legislación escolar o Psicología pedagógica y nociones de Psiquiatría (Peralta, 2000, 76-79). En el fondo subyacen, dentro de la misma línea ideológica del catolicismo⁸, diferencias de criterios pues mientras que para el sector encabezado por Sáinz Rodríguez la formación cultural debía ser previamente realizada en los Institutos y destinar la pedagógica y profesional a las Normales -de acuerdo con el plan republicano y otras reformas europeas-, la tendencia representada por Ibáñez Martín y Romualdo Toledo propugna un cambio radical con respecto al período anterior, planteando una enseñanza donde se combinen los contenidos culturales con los pedagógicos y profesionales.

Mientras tanto, y dentro de este debate, tiene lugar la implantación del citado Plan de 1942 denominado provisional "*hasta tanto sea aprobada la ley fundamental de Primera Enseñanza y con objeto de que el próximo curso académico las Escuelas Normales recobren su regular funcionamiento*" (O.M. de 24 de septiembre). Comprende cuatro cursos, tres para la capacitación cultural general, con la inclusión de las asignaturas clásicas de Lengua española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Caligrafía, Historia, etc., y un cuarto de formación profesional donde se introducen materias como Psicología, Pedagogía, Didáctica, Historia de la Pedagogía o Prácticas de enseñanza (estas últimas verán reducida su presencia a un mínimo de cincuenta horas durante el curso). Por lo tanto se vuelve a implantar un modelo emi-

nentemente culturalista destinado a cubrir o completar la formación básica del alumno, el cual ingresaba en los estudios del magisterio con tan solo un nivel correspondiente a la enseñanza primaria y a la edad de doce años. A ello se añade la formación política y religiosa de acuerdo con los principios de la educación nacional-catolicista aunque ya desde estos momentos existe una mayor inclinación por la segunda - el papel hegemónico de la Iglesia y de los sectores confesionales en la educación española se está consolidando en estos años, de manera que el control y el poder sobre el sistema educativo se hará evidente a través de los sucesivos nombramientos ministeriales- puesto que la asignatura de Religión se impartirá durante los cuatro cursos mientras que la llamada *enseñanza patriótica* se limitaba al primero y segundo. Otro aspecto a destacar es la vuelta a una distinción formativa en base al género pues se implantan asignaturas específicas para uno y otro sexo de acuerdo a sus roles sociales tradicionales, por lo que existirá Labores y Enseñanzas del hogar para las alumnas y Trabajos manuales para los alumnos. Por encima de estos rasgos característicos se continúa con la eterna discusión acerca del carácter de las Escuelas Normales: *"cualquier solución debe cuidar de la elevación de la cultura del maestro, tanto como de probar y fomentar la vocación; lo mejor sería que toda la cultura general la adquiriesen en los Institutos, y la preparación vocacional y profesional en las Escuelas Normales, a base de tres cursos, como mínimo, de Psicología, Pedagogía y Ciencias afines pero las Normales deben sufrir una honda transformación para que la formación religiosa y patriótico-política sean en ellas fuertes y eficaces"* (Maíllo, 1943, 126-127). Se reconoce que el maestro debe tener una cultura general y una preparación técnica, la primera sería propia del bachillerato y la segunda tendría lugar en la Normal donde se formaría el educador, por lo que cada institución debe poseer una finalidad específica y distinta. Pero volvemos a insistir que en estos años la preocupación fundamental será la de formar en el apostolado y la milicia, bases para la configuración del nuevo maestro, que para unos será nacional-sindicalista y para otros nacional-catolicista (el año 1945 marcará el paso del nacional-sindicalismo al nacional-catolicismo).

La ampliación cultural de algunas disciplinas, la intensificación de la doctrina y de las prácticas religiosas y metodología de la Religión, una

formación sólida en los principios inspiradores de la historia nacional y el conocimiento técnico y práctico de las ciencias pedagógicas en sus diversas ramas serán -en boca del Ministro de Educación Nacional Ibáñez Martín- las bases para la nueva formación emanada de la Ley de Educación Primaria (1945). La cultural se basará en los conocimientos generales, instrumentales y formativos indispensables y recibidos en los primeros ciclos y centros de la enseñanza media, completados con los impartidos en las nuevas Escuelas del Magisterio (denominación que acaba con las tradicionalmente llamadas Escuelas Normales), destinadas a cumplir las siguientes funciones: *"despertar y vigorizar las dotes vocacionales de los alumnos, a infundirles el espíritu de su noble profesión y el sentimiento religioso y humano propio de todo educador, a capacitarles en las técnicas y conocimientos científicos de orden psicológico y pedagógico, a formar un auténtico espíritu nacional en servicio de la unidad de la Patria, espíritu que tienen los alumnos la obligación de transmitir y a otorgarles el condigno título profesional de su función"* (Ley de Educación Primaria, 1945, 45). En el articulado referido a la capacitación del maestro se concretizan las cinco áreas formativas: disciplinas culturales (principalmente lengua nacional y ciencias de la naturaleza), religión (doctrina, práctica y metodología de su enseñanza), historia nacional, conocimientos y ejercicios de educación física y de normas de convivencia y por último un ciclo de estudios profesionales con una serie de aspectos teóricos y prácticos como son las ciencias de la educación, las técnicas pedagógicas y sus aplicaciones metodológicas y en la organización escolar, la historia de los sistemas educativos, las prácticas escolares, las materias de ampliación o especialización para determinados ciclos formativos y la asistencia a campamentos y albergues. Una lectura detallada de la legislación que desarrolla el Plan de estudios de 1945 hace pensar de nuevo en la improvisación y en la urgencia por poner en marcha un modelo acorde con las exigencias y postulados de la Ley anterior, lo que nos hace pensar en dos explicaciones, una primera acerca de un período, que va desde 1939 a 1945, destinado básicamente a la depuración ideológica y educativa del Plan Profesional, a cubrir de manera rápida las numerosas bajas producidas en el escalafón del magisterio primario mediante una formación con la mayor celeridad posible y a un funcionamiento regularizado de las

Escuelas del Magisterio⁹. La segunda, complementaria a la anterior por cuanto que se podrían considerar dos procesos paralelos, consistiría en la necesidad de definir previamente el nuevo sistema educativo desde su ámbito de mayor envergadura, la educación primaria y posteriormente afrontar la formación de sus maestros según la estrecha relación existente entre ambas modalidades. Por ello, en las Normas dictadas por el Ministerio para el curso 1945-46 se reconoce que la implantación de la Ley *"obliga a anticipar provisionalmente el Plan de estudios del primer curso con anterioridad a la promulgación del Decreto orgánico que ha de regular la ordenación de dichas Escuelas (las del Magisterio) y a dictar las normas indispensables para su inmediato funcionamiento"*.

El análisis de las asignaturas pertenecientes al primer curso nos muestra la intención de atender a la formación profesional no solo en lo relacionado con los conocimientos pedagógicos, psicológicos y prácticos sino en estudiar las metodologías específicas de las materias tradicionales de ciencias y letras, en ambos casos con la misma distribución horaria aunque destaca la importancia concedida a una disciplina generalmente olvidada o infravalorada como es la educación física, que en este momento pasa a tener casi el doble de horas que las demás igual que los denominados *"cursos prácticos y de especialización profesional"* (de los primeros serán agrícola, industrial y mercantil más Enseñanza del Hogar para las alumnas y de los segundos, idiomas, cantos escolares, enseñanzas artísticas y organizaciones postescolares). La fuerte presencia de la educación física responde a la necesidad de conceder parcelas ideológicas a las fuerzas coadyuvantes en el triunfo del régimen, especialmente a Falange, otorgándole la facultad de proponer a los profesores y profesoras por medio del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina respectivamente y la redacción de los correspondientes programas, aspectos complementados con la asistencia obligada a Campamentos y Albergues, también controlados por dichas organizaciones. En los cursos segundo y tercero se mantiene el mismo esquema organizativo de las asignaturas, integradas en una serie de bloques: uno destinado a disciplinas pedagógicas como son Filosofía de la Educación, Metodología y Organización escolar o Historia de la Pedagogía, en el segundo se vuelven a incluir las amplia-

ciones y metodologías de ciencias y letras, diferentes según los cursos (Historia, Física y Química, Geografía, etc.); en un tercer grupo se pueden incluir los Cursos prácticos y de especialización, con la misma finalidad que en primero, un cuarto bloque donde se contemplan varias con una importante consideración horaria, Religión, Educación Física y Deportes, Formación del espíritu nacional y por último el integrado por aquéllas de menor peso como Labores, Música, Dibujo o Francés. Otra consecuencia de la Ley de 1945 serán el reconocimiento de la libertad de enseñanza en cuanto a la implantación de tres tipos de Escuelas del Magisterio, las públicas del Estado, las de la Iglesia y las privadas aunque las que realmente salen reforzadas serán las segundas pues se le concede a la jerarquía eclesiástica autonomía para establecer su sistema docente y el nombramiento del profesorado, la organización y gobierno interno, la formación pedagógica y la expedición de títulos. Además se insiste en la diversidad formativa según el género mediante medidas altamente significativas como la creación de Escuelas del Magisterio femeninas y masculinas, puesto que *"la separación de sexos ha logrado hacer más femeninas a las niñas y más viriles a los niños, encauzándolos por sus derroteros propios; la pulcritud, el aseo, el buen gusto, resplandecen en las escuelas de niñas, que se educan para el hogar y, por tanto, para ser madres y esposas"* (Iniesta Corredor, 1943, 88-89) y para conseguir tal fin, nada mejor que formar a las futuras maestras en asignaturas específicas de dichas funciones: Labores y Enseñanzas del Hogar, con contenidos tan "proprios" como la *aplicación de bordados españoles al adorno del hogar, la alimentación, el vestido, enfermedades propias de la infancia, la organización de la casa, las virtudes fundamentales del hogar español y, como no, la mujer como ama de casa y madre de familia.*

El Plan de 1945 respondía a la urgente necesidad de reorganizar los estudios conforme a los principios básicos de la Ley de Educación Primaria, anticipándolo provisionalmente para el curso 1945-46, y a la regularización en el funcionamiento de las Escuelas Normales hasta que no se llevara a cabo la oportuna reglamentación. La plasmación definitiva y reposada de dicha ley será el Plan de estudios de 1950 -el más duradero del siglo XX junto al de 1914-, donde además de amoldar la formación a *"los más puros principios de la clásica pedagogía cris-*

tiana", se quería desarrollar en sus detalles la que se pensaba que era la innovación fundamental de la Ley, a saber "la aplicación a las Escuelas del Magisterio de los principios cristianos de libertad de enseñanza" o lo que es lo mismo poner los medios adecuados para la expansión de las Escuelas de la Iglesia porque de esta manera, y según la opinión del legislador (expresada en el Reglamento del 7 de julio de 1950), se ampliaba cualitativa y cuantitativamente la formación del magisterio en España. Por ello las Escuelas del Magisterio *"serán no sólo Centros docentes, sino fundamentalmente formativos y educativos, donde el alumno encuentre como otro hogar en que se forme y capacite para la vida social y profesional"* de acuerdo con una educación física, intelectual, cultural, moral y religiosa, político-social, patriótica, artística y profesional. Por lo tanto se vuelve a insistir en el criterio de formar cultural y profesionalmente. En líneas generales se mantienen los mismos principios organizativos y las disciplinas de los tres años de la carrera: por una parte, el conjunto de materias a impartir en la escuela (Lengua española, Matemáticas, Geografía, Literatura, Historia, etc.) donde se especifica que los respectivos profesores se encargarán de explicar sus correspondientes metodologías didácticas aunque dado el nivel de acceso del alumno -cuatro cursos primeros del bachillerato-, era evidente que la formación debería centrarse más en los contenidos propios de cada disciplina que en las formas y medios para su enseñanza; en otro bloque estarían las citadas Religión, Educación Física y Formación político-social y Enseñanzas del Hogar, presentes en los tres cursos y ocupando casi una tercera parte de las clases semanales totales, a las que se une un grupo tradicionalmente denominado "asignaturas especiales", Labores, Trabajos manuales, Caligrafía, Dibujo o Música, con escasa representatividad. Las materias propiamente pedagógicas y profesionales vienen a desmentir el interés inicial por la capacitación profesional del maestro pues se caracterizan por una reducida presencia: Fisiología e Higiene en el primer curso (tan solo una hora sobre un total de 24), Psicología pedagógica y paidológica y Pedagogía (Educación y su Historia) en segundo (4 horas de 24) y Pedagogía (Metodología general y organización escolar) durante tercero (3 horas de 25).

Las Prácticas de enseñanza, medio por excelencia para formar y fomentar la vocación, se entienden desde una doble perspectiva, las lecciones prácticas organizadas por los profesores en cada una de las asignaturas "como complemento de la teoría metodológica" y las ejecutadas en la escuela durante una clase semanal y de acuerdo con la finalidad de cada curso. En el primero sería preferentemente de observación y orientación general sobre la vida escolar, durante el segundo el alumno formará parte activa en la explicación de lecciones y otras actividades dentro y fuera del aula (juegos, biblioteca, recreos, comedor, etc.) para finalmente, en tercero, intervenir en todos los ámbitos escolares. El problema fundamental de esta organización es la falta de tiempo para responder a una verdadera formación pues se destina una hora en cada curso, lo cual no se corresponde con el necesario para conocer el funcionamiento y organización escolar y observar la acción docente y menos aún de poder programar y participar en las actividades de la jornada escolar. Como complemento se quieren potenciar una serie de medidas para aumentar los conocimientos y la capacitación del alumno, de manera que se apunta la necesidad de crear bibliotecas, laboratorios, museos, residencias e instalaciones deportivas y de potenciar otros medios educativos como las excursiones, las visitas artísticas, conferencias, "actos conmemorativos de efemérides gloriosas o concurrir colectivamente a los actos públicos de esta índole", proyecciones cinematográficas, reuniones literarias y musicales, viajes de estudio, etc. Pero la economía normalista era incapaz de responder a estas necesidades, bastantes apuros pasaba para ir cubriendo los gastos ordinarios con una asignación presupuestaria ridícula ya que en estos años la economía española basada en la autarquía no era capaz de dar respuesta al desarrollo educativo y además se asistió a una reducción general de la matrícula (especialmente la masculina), una fuente de recursos que podía aliviar dicha precariedad. Ante esta situación algunos autores comienzan a plantear acciones para solucionar el problema: en primer lugar era necesario afrontarlo como una cuestión nacional, mejorar la situación económica del maestro (causa directa de la disminución de alumnos de magisterio) pues era uno de los funcionarios públicos peor pagado y sin posibilidades de remuneraciones complementarias, llevando consigo una devaluación

de su posición social, lo que debería hacer pensar seriamente a la sociedad y al Estado en las consecuencias últimas de esta realidad, imponiéndose como exigencia primordial una mejor distribución de los presupuestos (Alonso García, 1956, 217-218).

De igual forma se comienzan a exponer, desde foros como el Congreso Nacional de Pedagogía (Barcelona, 1956), propuestas a un plan de estudios muy centrado en la formación cultural y político-religiosa aunque en su mayoría no se hace sino plantear las cuestiones tradicionales de los debates propios de períodos anteriores: una atención especial y preferentemente educativa a la formación de la personalidad dentro de un ambiente de convivencia favorecedor de la adquisición de hábitos sociales y la conciencia de la dignidad profesional, la exigencia de una cultura general previa y adquirida en los centros de bachillerato, el establecimiento de un examen vocacional de los aspirantes y muy especialmente al alumnado masculino, por lo que será necesario atraerlo mediante una elevación profesional y una mayor consideración social y económica de la carrera, el aumento de las materias psicológicas y pedagógicas, "insuficientemente atendidas por los planes hoy vigentes", ampliar las prácticas escolares a todos los cursos y realizar al final de la carrera un curso completo de prácticas en los diversos tipos de escuelas y por último, crear Escuelas del Magisterio rurales con el fin de formar a maestros para escuelas de dicho ámbito y elevar el nivel cultural, educativo y profesional del agro español (Revista Española de Pedagogía, 1956, 79-80). También desde distintos órganos o colectivos profesionales se demandaba una nueva formación acorde con los cambios sociales y fundamentalmente económicos iniciados a finales de los años cincuenta y así, en las *Conversaciones nacionales sobre Educación Primaria* organizadas en 1958 por el Servicio Español del Magisterio (S.E.M.), se realiza un análisis de la situación y se plantean una serie de alternativas. En primer lugar se considera que el plan actual no capacitaba debidamente al futuro maestro porque era necesario, entre otras medidas, elevar la formación cultural previa del aspirante, exigiendo la posesión del título de Bachiller Superior y dedicar las Escuelas del Magisterio a la capacitación profesional y pedagógica, tanto teórica como prácticamente y sin descuidar la formación artística, religiosa y política. Junto a esto se

recomendaba la celebración de un examen de ingreso sobre aptitudes psicosomática y vocacional como indicadores de las cualidades personales exigidas a todo educador y conceder una mayor importancia y trascendencia a las prácticas, postulándose un período más amplio que el actual como requisito previo para la obtención del título (Servicio Español del Magisterio, 1958, 79-80). Mientras tanto se sigue produciendo un déficit de maestros, manifiesto desde los primeros momentos de la aplicación del plan de estudios y que algunos solucionaban con estas medidas: primera, la supresión de todas aquellas Escuelas del Magisterio cuya media de matrícula anual fuese inferior a quince alumnos por curso, aplicando sus recursos económicos a las restantes; segunda, dignificación de su profesorado, tanto funcional como económicamente y tercera, aumentar las dotaciones materiales en proporción a la media de matrícula existente en cada establecimiento (Plaza Lerena, 1952, 161).

Todos los debates y planteamientos anteriores no hacen sino cuestionar una enseñanza incapaz de responder a las nuevas exigencias socioeducativas de una sociedad que estaba abandonando un modelo económico autárquico agotado para entrar, con el Plan de estabilización de 1959, en otro tecnocrático más acorde con las tendencias internacionales y articulado alrededor de los famosos Planes de Desarrollo, donde la educación se convierte en motor del crecimiento económico y social. Precisamente en dicho año se inician los trabajos de la Comisión para el estudio de la reforma del plan, presidida por Darío Zori, elaborando un anteproyecto y posteriormente remitirlo a las Escuelas del Magisterio para su discusión entre el profesorado, actividad que se acompaña con las visitas de orientaciones y asesoramiento del Inspector Central, Joaquín Campillo. Mientras se producen estas acciones la política educativa de estos años estará centrada en el aumento de las construcciones escolares, fenómeno que afecta a las Escuelas del Magisterio mediante la renovación de sus instalaciones o la edificación de otras nuevas, defendida por el ministro Lora Tamayo: *"Al Ministerio preocupan hondamente estos aspectos de la formación y*

Del modelo tecnocrático a la especialización

renovación del maestro. Con la creación y reconstrucción de nuevas Escuelas Normales, para que el medio en que el maestro se incuba tenga ese decoro indispensable que entona el ánimo e imprime carácter, ha de irse a una meditada y serena revisión de sus estudios, en los que se actualicen conocimientos y métodos de transmitirlos, y a una vitalización de lo experimental" (Lora Tamayo, 1974, 18). Pero la meditación se alargó más de la cuenta pues hasta 1967 no aparece el nuevo plan, para lo cual sería necesario definir previamente -como ocurrió en otros momentos- la nueva enseñanza primaria (Ley de 21 de diciembre de 1965), siendo tres las causas de su aparición, los avances en las distintas áreas de conocimiento, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años y la difusión del bachillerato elemental. El Plan -donde se vuelve a retomar la tradicional denominación de *Escuelas Normales*- se articula en tres años, dos de formación académica y uno completo de prácticas, con un nivel previo correspondiente al título de Bachillerato Superior, permitiendo centrar los estudios en una enseñanza propia de formación profesional, sin olvidar la religiosa, político-social y física. Desde la Administración educativa se presentan dos razones para justificar la exigencia del bachillerato superior, una basada en los propios contenidos a impartir en primaria y especialmente en sus últimos cursos, muy próximos a los pertenecientes al bachillerato elemental, por lo que parecía lógico exigir al maestro una formación mínima de un nivel más elevado; y otra relativa a la extensión de la enseñanza media y a la ampliación de sus centros en todo el ámbito nacional, en vista de lo cual sería oportuno reservarla para la adquisición de conocimientos culturales y teóricos, dejando las Normales para los pedagógicos y prácticos. Por su parte, las asignaturas reflejarán ese intento de profesionalización, especialmente referidas a las de carácter pedagógico y las didácticas especiales: Filosofía y Sociología de la Educación, Pedagogía e Historia de la Educación, Didáctica y organización escolar, Didácticas de las Matemáticas, de la Lengua española y Literatura, de la Religión, de la Geografía e Historia, de la Formación del Espíritu Nacional, etc. Al finalizar los dos cursos, los alumnos debían efectuar una prueba de madurez y una vez superada, desarrollarían las prácticas con sus correspondientes derechos económicos (igual que en el Plan de 1931) y, por último, los de mejor

expediente académico y calificación en el período de prácticas podrían ingresar directamente en el Magisterio Nacional.

A pesar de estas novedades algunos, como el que fuera Inspector General de Escuelas Normales García Yagüe, criticaron una serie de problemas como era el olvido de los contenidos extrapedagógicos al considerarse suficiente la base cultural de los aspirantes bachilleres, la obligación que suponía para muchos profesores el cambiar de contenidos e impartir disciplinas para los que frecuentemente no estaban preparados, la no consideración de la necesidad de maestros especializados, particularmente en párvulos y deficientes, ni la conveniencia de acomodar la enseñanza a los recursos humanos y materiales de cada una de las Normales, igualmente cuestiona el abandono de los alumnos en el período de prácticas, prescindiéndose de la ayuda necesaria para la preparación de las tareas o de la utilización de recursos que podría facilitar el profesor de prácticas (en el Plan se elimina esta figura, sustituida por la supervisión de una Comisión Calificadora formada por el Director y un Catedrático de la Normal y el Inspector Jefe de Enseñanza Primaria), problemas a los que este autor añade otros tradicionales como el número exagerado de asignaturas por curso o la falta de criterios para homogeneizar las calificaciones de las diferentes Normales (García Yagüe, 1970, 12-15). A pesar de estas dificultades no se debe olvidar el gran mérito del Plan de 1967 en su intento por profesionalizar una carrera que lograra situar al maestro en las nuevas exigencias sociales y educativas derivadas de los principios tecnocráticos aunque evidentemente estos deseos se quieren armonizar con la formación religiosa y patriótica propia de otros tiempos y planes, con el fin de contentar a otros grupos o sectores que aún mantenían su influencia en la educación española, por ello se puede hablar de un plan de transición, por su vigencia temporal y por sentar las bases de lo que será la Ley General de Educación de 1970 y sus consecuencias en la formación del maestro.

"Esta nueva política educativa y la reforma que propugna comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica, que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquier otra, para conseguir una sociedad más justa". Con estas grandilocuentes palabras del minis-

tro Villar Palasí comenzaba la introducción del texto *La educación en España. Bases para una política educativa* (1969), un documento clave para entender la reforma educativa de 1970, donde se analiza el estado actual de la formación del magisterio primario y se plantean los cambios necesarios para lo que será el Plan Experimental de 1971. Aunque no debemos olvidar que con anterioridad ya apareció un texto *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España* (1963), donde se realizaba un diagnóstico y unas propuestas de mejora en consonancia con el desarrollo económico y bajo los principios de la teoría del capital humano propia de este período desarrollista, apuntándose la escasez de recursos como la causa principal para explicar la situación (aunque se justifica el período anterior por la implantación de un rígido sistema de prioridades que olvidaba la debida atención a las inversiones en el campo de la enseñanza). Uno de los problemas más urgentes era el bajo rendimiento de los escasos recursos invertidos, por este motivo una mejor utilización atenuaría, en breve plazo, las insuficiencias igual que era innegable que factores como la preparación del personal docente, el sistema de selección del mismo y los programas y métodos de enseñanza influían decisivamente sobre la calidad de la enseñanza. Más concretamente al Plan de 1967 se le objetaba principalmente la escasa atención a la formación pedagógica, la genuinamente profesional del maestro, descuidando las nociones esenciales a favor del predominio de las Didácticas especiales que ignoraban el sentido globalizador de la enseñanza primaria. En relación a las propuestas formativas se orientan a la aplicación de contenidos a la escuela y de la tecnología al servicio de los fines educativos, prestando una atención importante a los métodos y técnicas modernas y de mayores posibilidades de aplicación con el fin de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares y el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación, la estimulación de métodos activos, funcionales, individualizados y programados (la enseñanza individualizada y programada se convierte en el paradigma de la nueva educación tecnocrática) potenciadores de las diferentes aptitudes, del sentido de la responsabilidad y de lo que desde aquellos años se conoce como la capacidad de "aprender a aprender". A pesar de esta ambiciosa declaración de principios, la *Ley General de Educación y Financiamiento de la*

Reforma Educativa de 1970 sorprendentemente no dedica ningún capítulo a la formación inicial del maestro y a las Escuelas Normales, que a partir de estos momentos se integran en las Universidades y pasan a denominarse *Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica*. Será en el Plan Experimental de 1971, implantado a partir del curso 1971-72, donde se recojan las consecuencias de la reforma en lo referente a la formación del magisterio. De partida se establece el nuevo Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.) como requisito para el acceso, el cual se completaría con unos criterios de valoración aglutinados en tres factores, la ubicación geográfica de la Escuela, el historial académico (especialmente las recomendaciones procedentes del curso anterior) y la realización de una prueba sobre las aptitudes concretas de los aspirantes para unos estudios con tres años de duración. Desde el punto de vista institucional las Escuelas intentarán cumplir los siguientes objetivos: la preparación del profesorado de Educación General Básica, contribuir al perfeccionamiento de los docentes en ejercicio, a la orientación escolar y profesional de la enseñanza primaria y a la difusión de la cultura y la investigación.

El rasgo fundamental del plan será la especialización dada la necesidad de contar con maestros capacitados para atender a una enseñanza primaria -ahora llamada Educación General Básica- diversificada tanto en etapas, ciclos y contenidos como en extensión temporal, motivo por el cual se reestructuran las disciplinas en Comunes, para preparar a todos los alumnos en la formación generalista, de Especialización, incluyendo asignaturas con una homogeneidad que permitiese la "especialización moderada" propia de la segunda etapa de la EGB y las Optativas destinadas a profundizar en la especialización, preparar el acceso al segundo ciclo universitario o atender los intereses, vocación o aficiones de los alumnos (se establecen siete grupos, Física y Química, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Filología, Filosofía y Pedagogía y Psicología, con cuatro materias en cada uno). Igualmente, y según las áreas formativas recogidas en la citada etapa de la EGB (Mundo físico-matemático, Lengua y realidad del Mundo social y cultural), se crean tres especialidades a las que el alumno accedía desde un primer momento: Lengua española e idiomas modernos, Ciencias y Ciencias humanas (en 1977 se incorporan

Preescolar y Educación Especial), donde se contemplan las tres modalidades disciplinares anteriores con asignaturas comunes como Pedagogía, Psicosociología de la Educación, Lengua española, Matemáticas, Dibujo (después denominada Expresión Plástica), Música y Didáctica de la Educación Física. En cualquier caso todas se organizan en tres niveles: primero, lectivo (dos horas semanales) destinado a trabajar con grandes grupos, el segundo de carácter práctico y de trabajos individualizados (una hora semanal) con grupos más reducidos para llevar a cabo trabajos de aplicación, entre los que se podrían incluir algunas prácticas en el Escuela Aneja, o en cualquier otro centro estatal o no estatal con el que se estableciera el oportuno concierto, dirigidas por el profesor titular de cada disciplina y por último los Seminarios y actividades de extensión cultural o artística (nivel optativo y anual) con una actividad obligatoria semanal programada por el Claustro de profesores. Esta formación, eminentemente profesional y especializada, se completa con las prácticas de enseñanza, a realizar preferentemente en el tercer año y a lo largo de un cuatrimestre y donde el alumno permanecerá media jornada diaria en los colegios de E.G.B. (desaparece la denominación de escuela que, paradójicamente, se vuelve a retomar con la L.O.G.S.E.), observando la realidad escolar y conviviendo con sus profesores para posteriormente responsabilizarse de sus tareas. Además se dedicaría una hora diaria a la confrontación de las experiencias, a la preparación del trabajo y a la utilización de los recursos apropiados, bajo las orientaciones del profesorado de las disciplinas correspondientes (problemas metodológicos, de información y documentación) y por el profesor de prácticas (cuestiones y dificultades para la actividad escolar y la disciplina). Las críticas al plan ponen en evidencia los errores de partida como era su excesiva especialización, el número elevado de asignaturas por curso, con la imposibilidad de profundizar en los aspectos prácticos-didácticos, por lo que se dará un predominio de los contenidos teóricos, su falta de adecuación a las necesidades reales de los centros, entre otras razones por la ausencia de una consulta al profesorado a partir de la cual se pudieran planificar los recursos humanos, materiales y la infraestructura necesaria para desarrollar las nuevas enseñanzas, tal como ocurrió en el plan anterior (a esto habría que añadir el hecho de que en su ela-

boración no interviniera ningún profesor normalista), la inexistente preparación de dicho profesorado en los nuevos fundamentos y orientaciones curriculares y en el enfoque didáctico de las diferentes asignaturas o la llamada *pedagogía tecnológica* y que algunos lo expresan de la siguiente forma:

*"Así que todos disfrutamos del fervor de toda clase de objetivos operativos donde nos afanábamos por conseguir programaciones que permitieran comprobar científicamente el rendimiento de la educación. Del maestro y el librito a la formación de expertos cuya actividad podía medirse en unidades cuantitativas. Leer a Freire, Summerhill, Barbiana, Makarenko... no dejaba de ser un adorno en la orientación funcionalista que buscaba la formación de expertos a quienes correspondía la distribución del conocimiento, reducido casi básicamente al aplicado. Con ello el maestro globalizador estaba a punto de morir. En todo caso se consideró que los conocimientos adquiridos en el BUP eran base suficiente para el maestro cuya formación exigía tan sólo de un breve aggiornamento didáctico como si fuera el toque de distinción. Aun así, este Plan apenas mereció sino una especie de refrendo, en 1977, mediante el simple subrayado en el BOE de las áreas de conocimiento que debían cubrir la formación de profesores."*¹⁰

Estas palabras vienen a reafirmar nuestro análisis sobre la formación inicial del maestro a lo largo del siglo XX bajo una perspectiva paradigmática, que ha desembocado -incluso en la última reforma derivada de la LOGSE- en una excesiva especialización con un marcado carácter tecnocrático e instructivo, olvidándose de atender adecuadamente la formación psicopedagógica básica y las prácticas de enseñanza. En el camino quedan las discusiones entre la formación cultural básica y la profesional en base a dos posturas: una considera la primera superada previamente en el tradicionalmente llamado bachillerato, dejando las Escuelas Normales como centros específicos para la capacitación del maestro y otra concibe a las instituciones normalistas como medio para combinar ambos elementos formativos con un doble objetivo, consolidar y ampliar los conocimientos adquiridos en

la etapa educativa anterior (normalmente la enseñanza primaria) y aplicarlos, desde una cierta capacitación pedagógica, a la realidad escolar y a la experiencia docente. Evidentemente ambas posturas responden a dos concepciones sobre el papel del maestro en la escuela y en la sociedad y consecuentemente sobre su formación, tal como se expuso al principio de este trabajo. En definitiva hemos pasado de las primeras décadas del siglo XX con un predominio del paradigma culturalista -que vuelve a resurgir años más tarde-, preocupado por compensar las deficiencias formativas del alumno en las disciplinas escolares y por convertir al maestro en un agente reproductor de los conocimientos y las estructuras socioeducativas, a los últimos años de la centuria donde impera el paradigma profesional -y en alguno caso pseudoprofesional- que igualmente pretende reflejar las demandas educativas de la sociedad, centrando sus esfuerzos en la cualificación técnica dentro de un concepto erróneo del profesionalismo docente.

Notas

1. *Anuario legislativo de Instrucción Pública* (1902). Madrid, Consejo de Instrucción Pública, pp. 449-450.
2. VINCENTI Y REGUERA, E. (1911): *La educación popular*. Madrid, Hijos de M.G. Hernández, p. 192.
3. GIL MUÑIZ, A. (1926): "La formación del magisterio", *Revista de Escuelas Normales*, 32, pp. 56-58 y LLORCA, J.B. (1927): "Hacia la reorganización de las Escuelas Normales", *Revista de Pedagogía*, 61, pp. 17-22 (los autores son profesores de la Escuela Normal de Córdoba y de Albacete respectivamente).
4. *Revista de Escuelas Normales* (1931), 81-82, p. 114.
5. LLOPIS, R. (1933): *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid, Aguilar, p. 88.
6. No obstante el propio Llopis piensa que la reforma iniciada en 1931

no era más que una primera etapa en la transformación de los estudios del magisterio y una más en la vida de las Normales ya que cuando el país estuviese saturado de maestros habría que reducirlas, fundiéndolas en las Facultades de Pedagogía, donde debería formarse el personal docente de todos los niveles educativos (¿recuerda todo esto a la reforma LOGSE, los nuevos planes de estudios, la integración de las Escuelas de magisterio en las Facultades de Ciencias de la Educación y los actuales planteamientos acerca de la formación del profesorado de secundaria?). Véase LLOPIS, R. (1934): "La reforma de las Normales", *Revista de Escuelas Normales*, 104, pp. 130-133.

7. LUZURIAGA, L. (1934): "La escuela de la República", *Revista de Pedagogía*, 146, pp. 49-50.
8. Dentro del catolicismo habría que distinguir entre los monárquicos alfonsinos encabezados por Pedro Sáinz Rodríguez e integrados en el grupo "Acción Española", que asumen la dirección de los asuntos educativos en la constitución del primer gobierno de Franco en 1938, y otros sectores representados fundamentalmente por la Asociación Católica Nacional de Propagandistas, que tendrá en sus manos el Ministerio de Educación Nacional a partir del nombramiento de José Ibáñez Martín en 1939. Para Cámara Villar la pérdida de influencia de los primeros se debería a los enfrentamientos sostenidos con la corriente falangista más ortodoxa, defensora de una intervención estatal en la enseñanza frente a la privatización del sector y de la influencia de la Iglesia; además había mantenido totalmente al margen a Falange en la organización del sistema educativo, sin ofrecerle a cambio otras satisfacciones, como después hizo Ibáñez Martín e incluso sus pretensiones restauracionistas de la monarquía les llevó a un enfrentamiento con el régimen. CÁMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hesperia, p. 101.
9. Evidentemente la aparición del Plan de estudios de 1945 está vinculada a la Ley de Educación Primaria, en primer lugar por la relación lógica entre la escuela y la preparación del maestro y también porque en aquélla se exponen los principios básicos de la formación del magisterio y de la organización y funciones de las Escuelas del

Magisterio. En este sentido Navarro Sandalinas, defiende que no existe tal improvisación con respecto a la publicación de la Ley de Educación Primaria puesto que estaba preparada desde 1939 con una rotunda orientación católica, argumentando que el motivo de tal demora se debe a la delicada situación de Franco ante Hitler puesto que si España entraba en guerra tendría que revisar algunos fundamentos del sistema político español con el fin de acercarlo a las formas fascistas europeas, por lo que una ley confesional estaría fuera de los esquemas del Eje e incluso podía ser vista como una provocación en el caso de una victoria del ejército alemán. NAVARRO SANDALINAS, R. (1990): *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona, PPU, pp. 98-100.

10. MORA GARCÍA, J.L. (1998): "Maestros y universidad: veinticinco años de historia" en RODRÍGUEZ MARCOS, A.; SANZ LOBO, E. y SOTOMAYOR SÁEZ, M.V. (Coords.): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, p. 134. En esta línea crítica de la reforma de 1971 Sara Morgenstern la define de esta forma: "se pensaba que la formación profesional del maestro debía limitarse a una receta de carácter general cuyos principales ingredientes eran las taxonomías de Bloom, el behaviorismo, la aplicación de métodos empresariales a la gestión de la escuela, las metodologías de investigación positivista y el aderezo del toque español en espiritualismo". Véase POPKEWITZ, T.S. (Comp.) (1994): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares-Corredor, p. 136.

Referencias bibliográficas

ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1900): "La novísima reforma de las Escuelas Normales", *La Escuela Moderna*, 112, pp. 50-57.

ALONSO GARCÍA, M. (1956): "Sobre la disminución de alumnos de Magisterio", *Revista de Educación*, 41, pp. 216-218.

BATANAZ PALOMARES, L. (1982): *La educación española en la crisis de fin de siglo (los Congresos Pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba, Diputación Provincial.

BULLÓN, E. (1915): *La reforma de las Escuelas Normales*. Madrid, Imp. Suces. de Hernando.

GARCÍA YAGÜE, J. (1970): "El problema de la reforma de las Escuelas Normales", *Revista de Escuelas Normales*, nº experimental, pp. 7-32.

INIESTA CORREDOR, A. (1943): "Transformación de la escuela primaria española", *Revista Nacional de Educación*, 25, pp. 84-92.

LABRA, R.M. (1902): *Los maestros, la educación popular y el Estado*. Madrid, Imp. de Hernando y Cía.

LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA (1945). Madrid, Magisterio Español.

LORA TAMAYO, M. (1974): *Política educacional de una etapa 1962-1968*. Madrid, Editora Nacional.

MAÍLLO GARCÍA, A. (1943): *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid, Editora Nacional.

MELCÓN BELTRÁN, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid, M.E.C.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1939): *Curso de orientaciones nacionales de la enseñanza primaria*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, Secretaría General Técnica.

PERALTA ORTIZ, M.D. (2000): "Los proyectos sobre los estudios de magisterio en los comienzos del franquismo", *Bordón*, 52 (1), pp. 69-86.

PLAZA LERENA, A.A. (1952): "Consideraciones sobre los problemas actuales de la enseñanza primaria", *Revista de Educación*, 5, pp. 159-166.

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (1956): "Formación del profesorado" (Congreso Nacional de Pedagogía), 53, pp. 78-92.

REVISTA NACIONAL DE EDUCACIÓN (1941): "El Maestro Nacional sindicalista", 4, pp. 101-104.

SERVICIO ESPAÑOL DEL MAGISTERIO (S.E.M.) (1958): *Conversaciones nacionales sobre Educación Primaria*. Madrid.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): *El aprendiz de maestro*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

VINCENTI Y REGUERA, E. (1916): *Política pedagógica (Treinta años de vida parlamentaria)*. Madrid, Imp. Hijos de M.G. Hernández.

EL PRACTICUM EN PSICOPEDAGOGÍA EN EL C.E.S. CARDENAL SPÍNOLA-CEU

Amparo Vallejos, Cristina Fernández, Encarnación Sánchez

SUMARIO:

Hace cuatro años, se inició en la Universidad de Sevilla y en el C.E.S. Cardenal Spínola-CEU, adscrito a la misma, la licenciatura de segundo ciclo de Psicopedagogía. En ella se incluye la asignatura de Practicum - con un total de doce créditos- en segundo curso. A pesar de la breve experiencia con la que contamos, en el presente artículo analizamos algunos de los resultados obtenidos. Así nos centramos, en primer lugar, en fundamentar el contenido, naturaleza y principios del practicum, y en segundo lugar, especificar la estructura, escenarios y organización espacio-temporal que ha tenido esta asignatura en nuestro centro.

SUMMARY:

Four years ago, began in the University of Sevilla an also in the University College Cardenal Spínola-CEU (adscribed to the University of Sevilla), the second cycle of graduation in psychoeducation. In this degree the subject of practice its included- with 12 credits- in the second course. After our brief experience working on this practical' subject, in the present article we'll try to analyse and show some of the main results of our work. That's why, in the first instance, we are going to lay the foundations, nature and principles of the practical' subject, an in second instance, we are going to specify the structure, scenes and organization that the practical' subject has had in our University College.

El Practicum como espacio de formación y capacitación profesional

Es difícil en estos momentos vincular a la Universidad con un espacio de formación e instrucción, sin más, y no ver en ella una vía de acercamiento a la sociedad y más concretamente, un modo de capacitación profesional de sus titulados (Michavila y Calvo, 1998). Esta circunstancia no es ajena a la carrera de segundo ciclo de psicopedagogía, a través de la cual, muchos estudiantes tratan de buscar más posibilidades de acceso al mundo laboral. Genéricamente la psicopedagogía ha tenido desde sus inicios un cierto carácter "solucionador" de problemas (también se relaciona con el orientador), lo que le infiere un sentido práctico y un vínculo directo con el mundo laboral. Ante ciertas necesidades, las expectativas se incrementan notablemente y los deseos por acceder a ella están en relación con las pretensiones socio-educativas de la escuela y consecuentemente, con el requerimiento de nuevos puestos de trabajo.

Sin embargo, la calidad de una universidad y de su enseñanza universitaria no se centra sólo en las salidas profesionales de su titulación, sino que factores como la formación humana, la calidad de las relaciones, la formación de contenidos, la calidad de los recursos y el buen uso de los mismos, la formación de sus docentes, o la buena relación entre la teoría y la práctica explicitada en el practicum, son algunos de los requisitos que inciden en ella. Además, en este último deben coexistir la flexibilidad con la diversidad de los espacios, o la escrupulosidad y certeza de los contenidos con una exquisita adecuación a la realidad; en definitiva, se trata de buscar una formación integral de los estudiantes, y concretamente el practicum es un módulo fundamental para ello. De hecho, el practicum es una materia imprescindible, columna vertebral de la carrera, que necesita ir bebiendo de cada una de las asignaturas que conforman el currículo. En torno a ella debe convivir una dimensión técnica e instrumental, con otra más científica. Así, compartimos con Zabalza la idea de que el practicum es uno de los componentes curriculares de los programas formativos y como tal -como parte del currículo- debe ser contemplado. No se trata, por tanto, de aislarlo ni de analizarlo al margen del contexto en el que se desarrolla, ni tampoco, del conjunto de asignaturas con las que convive. Ello no impide que en el practicum de distintas carreras y de distintas facultades exista una esencia y una identidad comunes aunque

coexistan otros objetivos que puedan diferir. Precisamente su esencia, finalidad y objetivos son algunos de los elementos que deben quedar bien definidos antes de iniciar el desarrollo del mismo.

Por otro lado, en la definición de Schön (1992,45) encontramos las generalidades que debe reunir cualquier practicum, al considerarlo como "una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica". Desde este punto de vista, acercarse y contactar con los ámbitos de actuación, son algunos de sus objetivos, así como el proporcionar al alumnado una experiencia directa sobre diversos aspectos de intervención psicopedagógica. Se trata además, de un buen momento para la autorreflexión, o para el descubrimiento y comprensión de las posibilidades personales y actitudinales hacia una tarea determinada. En este sentido, nos aproximamos a la reflexión que realiza Gorbeña (1999,245), al considerarlo como *"una herramienta clave en la toma de decisiones sobre el futuro profesional y la construcción de su identidad"*. Con ello, debemos reconocer su importancia y valorar su utilidad para la formación integral del sujeto.

Para Lobato (1996,11), el objetivo genérico del practicum es el de *"poner en contacto al estudiante con los diferentes ámbitos y actividades de la realidad profesional, a fin de que complete su formación recibida en el centro universitario y pueda orientarse, con mayor conocimiento de causa, hacia su futuro profesional"*. Se trata de ir conectando el presente con el futuro, la formación inicial con la formación permanente, las expectativas con la realidad, la enseñanza con el aprendizaje, o bien, la observación con la acción, entre otros. Estos contrastes dan la oportunidad de obtener un conocimiento desde la práctica y una práctica desde el conocimiento teórico; a la vez que ofrece a los estudiantes un proceso de formación y otro de socialización.

No cabe duda que el practicum se muestra como un espacio de aprendizaje ya que el alumno obtiene a través de él una dilatada enseñanza; sin embargo, este interés por aprender y por conseguir una formación exquisita en el ámbito de la orientación se debe compatibilizar con un sentimiento de éxito en la realización de las prácticas. Pues bien, este segundo objetivo, no menos importante, se encuentra mediatizado por la evaluación que encierra este proceso y envuelve al propio sujeto y a su discurrir por el mismo. En cualquier

caso, entendemos que se trata de uno de los elementos más difíciles de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, y que posiblemente, las circunstancias que rodean al practicum lo hagan en este caso más complicado. Su dificultad no se salvaría con la eliminación del mismo, aunque sería conveniente algún planteamiento y análisis preciso.

Si nos centramos en la formación inicial de los alumnos de psicopedagogía, observamos como las tareas psicopedagógicas han estado de una manera u otra, integradas en la labor de los profesionales de la educación; por ejemplo, desde la propia acción tutorial, los educadores han desarrollado buena parte de sus actividades al hilo de la orientación, viendo en ella una base esencial de su trabajo. No es tarea fácil el dar respuesta desde la Formación Inicial a todas las necesidades de los alumnos, sin embargo, se debe dotar de las estrategias y los recursos adecuados para que el estudiante desarrolle un pensamiento integrador y sea capaz de conectar los contenidos con la realidad. Esta tarea de socialización profesional deberá estar acompañada no de más contenidos, sino de una mejor conexión psicopedagógica de los mismos. En este sentido entendemos que existen ciertas variables que pueden desarrollar este cometido; y son:

- La propuesta de asignaturas de libre configuración, de carácter institucional, que cubran alguna vertiente olvidada o tratada más tangencialmente en el curriculum de la carrera.
- La organización de grupos de trabajo en los que participen los propios estudiantes, profesores de la universidad, así como orientadores de centros de secundaria, o en general, de Departamentos de Relaciones Humanas, o aquellos otros vinculados a las tareas de orientación.
- Finalmente, otra de las claves de este complemento a la formación radica en el Practicum, en torno al cual centramos esta reflexión.

Posiblemente uno de los grandes problemas que encontramos hoy en el practicum de psicopedagogía es la indefinición de sus tareas y del perfil de sus profesionales. En este sentido, la formación previa -no olvidemos que en su mayoría son maestros los que acceden a esta carrera- puede viciar la forma de actuar de estos profesionales, aso-

ciándolos casi en exclusividad, al perfil de un docente en el aula. No obstante, creemos oportuno considerar que la formación pedagógica y psicológica con la que cuenta este colectivo puede contribuir favorablemente a la asimilación de nuevas tareas en el marco de la orientación. En cualquier caso, esta advertencia no tiene otro objetivo que enfatizar y no desvirtuar el verdadero sentido de la psicopedagogía.

Junto a esta formación previa, el estudiante se encuentra dentro de una segunda (o quién sabe, tercera,...) formación inicial, que entendemos debe ser lo suficientemente "formativa" como para ir especificando las funciones, valorando su papel, a la vez que desarrollando las actitudes personales y profesionales que le vayan definiendo como un buen profesional de la orientación. Posiblemente, una de las claves de su tarea sea la confidencialidad, la cual debe impregnar toda su gestión diaria y su interrelación con el conjunto de la comunidad educativa. Creemos que se trata de un aprendizaje que, ya desde la teoría, en el aula o en el desarrollo de las prácticas, se debe ir asimilando y perfeccionando paulatinamente.

Por otra parte, si atendemos a la inmediatez de la tarea dentro de la orientación, podemos advertir por un lado, aquellas que se encuentran planificadas e inmersas en un Plan de Orientación del Centro, o más específicamente del Departamento, y por otro, aquellas que necesitan una solución inmediata. Estas últimas son las del día a día, las cuales requieren una toma de decisión eficaz, una rapidez en su ejecución y un éxito en la realización de las mismas. Este funcionamiento antinómico de la tarea psicopedagógica, es una de las claves para entender el perfil de estos profesionales. Para ello, desde la Formación Inicial se debe potenciar la formación en actitudes adecuadas a esta diversidad de tareas y de momentos que tiene la orientación.

Pensando en todo ello, advertimos que el practicum de psicopedagogía debe cubrir una serie de dimensiones: la dimensión personal (persigue el desarrollo armónico de la personalidad); la dimensión sistémica; (supone concebir el practicum desde una visión sistémica y no lineal (causa - efecto) ya que interaccionan diversos elementos y diversas situaciones que inciden claramente sobre ésta); la dimensión cognitiva (el practicum es un período esencial para la adquisición de conocimientos y para la consolidación de los mismos, vistos desde la

práctica); la dimensión comunicativa-relacional y dialógica (el practicum favorece el contacto con la realidad profesional, por lo que si la comunicación entre los agentes implicados es favorable se conseguirá una mayor efectividad); la dimensión colaborativa (presente en las relaciones con las familias, con los agentes de la administración, con el equipo docente y demás profesionales del centro o incluso de otros centros); la dimensión activa (cubre todas aquellas acciones que se insertan en el ámbito de la orientación); la dimensión prospectiva (a fin de adaptarse a los cambios, o bien, anticiparse a los que pudiera generarse); la dimensión creativa; la dimensión ecológica (se deben conocer y abarcar las diversas variables contextuales en torno a las cuales se desarrolla la tarea orientadora) y por último, la dimensión axiológica. Todas estas dimensiones definen el perfil del psicopedagogo y que se van incorporando durante todo el proceso de prácticas.

La realidad del Practicum de Psicopedagogía en el C.E.S Cardenal Spínola- CEU.

Conscientes de la novedad que envuelve en estos momentos al practicum, de la diversidad de funciones que están desarrollando los orientadores y de las nuevas tendencias que se vislumbran, el C.E.S. Cardenal Spínola-CEU, ha iniciado recientemente un nuevo proyecto. Este se encuentra coordinado por una pedagoga -profesora de la asignatura de practicum- y junto a ella colaboran dos profesoras del centro -psicóloga y pedagoga- que imparten algunas de las asignaturas de segundo curso y que además, son tutoras de los dos grupos (mañana y tarde). En nuestro caso, practicum y tutorías van íntimamente ligadas y de hecho, su sintonía va a incidir en el desarrollo del mismo, ya que se persigue el desarrollo académico, personal, formativo y profesional del alumno. Así, el equipo de prácticas se encarga de acompañar al alumno en su proceso de formación, en tutorías grupales e individuales, dependiendo del momento en que se hacen las consultas.

En nuestro Centro el practicum se estructura en tres grandes momentos, fase pre-prácticas, fase de prácticas propiamente dicha y la fase post-práctica. La fase preparatoria, se inicia ya en el primer curso, con la presentación del practicum a los alumnos, donde se introducen

las características y tipología de los diferentes ámbitos de actuación y se procede a la selección de Centros por parte de los alumnos explicando las motivaciones que les han hecho elegir esos ámbitos de actuación. En este momento se le facilita al alumno una hoja de inscripción y elección de centro para que opten, preferentemente, por los que se incluyen en la Red de Centros, ya que éstos han firmado un convenio de colaboración y han acordado la acogida de alumnos en prácticas. En algunas situaciones, los propios alumnos proponen realizar las prácticas en un centro concreto y desde el equipo se estudia la viabilidad o no, de estos casos. Además, en este primer curso de la carrera, la coordinación del equipo de prácticas envía en el mes de mayo a los Centros la solicitud de plazas para el próximo año, con el fin de unificar las demandas del alumnado con la oferta real de Centros demandantes de alumnos en prácticas (véase cuadros nº1 y 2).

Continúa esta fase inicial, en el primer cuatrimestre del segundo curso con un seminario-taller formativo de una hora a la semana, para que el alumno adquiriera los principales conocimientos teórico-prácticos y aprehenda las estrategias, habilidades y/o recursos necesarios para su eficaz inmersión en la fase práctica. En este momento es fundamental que el alumno vaya sentando las bases teóricas de este proceso, y a la vez, analice el "hábitat" de su próxima actuación. Es decir, se trata de ir conociendo los objetivos de la orientación en la práctica, los Departamentos asociados a ella (Departamentos de Orientación, bien de Recursos Humanos, de Acción Social, u otros), sus características o sus funciones, entre otros. En todo este proceso teórico de asimilación, el estudiante deberá ir conectando los contenidos entre sí, a la vez que relacionarlos con otros aprendizajes y contenidos del resto de asignaturas de su carrera. Antes de concluir esta primera fase, en el mes de noviembre o diciembre, el alumnado lleva una carta credencial a los Centros para presentarse al responsable de prácticas que le corresponde (véase cuadro n^º3); por lo que se hace oficial la acogida del alumno en el Centro de prácticas

Como se observa en el cuadro nº3, la credencial de estudiante incluye como anexo el horario y días en que los tutores de prácticas del Centro universitario permanecen en el mismo con el objeto de hacer mas fluida la comunicación entre ambas instituciones u organizaciones (véase cuadro nº4).

La segunda fase, es el espacio en el cual el estudiante desarrolla un período de entrenamiento en sus tareas psicopedagógicas profesionales. Es la etapa de acercamiento al entorno profesional a través de las prácticas -propriadamente dichas-. Pues bien, dada las dificultades para acoplar las prácticas en el horario académico y a fin de cubrir plenamente los créditos asignados, hemos considerado oportuno concentrar este período entre los meses de enero y febrero -cien horas presenciales-. Posiblemente nuestra opción no sea la ideal, pero creemos que es bastante eficaz; así, por ejemplo, desde esta opción el alumno tiene un seguimiento del día a día de un orientador o persona responsable de prácticas; por el contrario, puede ocurrir que dé comienzo una actividad y no llegue al final de la misma. A pesar de esto, hemos podido comprobar un mayor apoyo de los tutores de prácticas hacia esta opción.

Durante el período de prácticas, llevamos un amplio seguimiento del alumno, el cual se concreta de la siguiente manera:

- Seguimiento del alumno; es necesario que los alumnos acudan al Centro universitario, al menos una vez cada quince días, para intercambiar sus experiencias con el equipo de prácticas al mismo tiempo que facilita la atención, supervisión y optimización de las tareas y resultados. Con estos objetivos se establece un horario de consulta individualizada para realizar un seguimiento de cada alumno en el normal desarrollo de su periodo de prácticas (véase cuadro nº4).
- Visitas a los Centros en prácticas; para cumplir varios objetivos: por un lado, mantener un contacto entre las dos instituciones, conocer in situ cómo se sitúa el alumno en el contexto real de las prácticas, así como conocer al orientador o encargado de prácticas en el Centro para poder intercambiar sugerencias y aportaciones con relación a la teoría y la práctica. Estas visitas las realiza el equipo de prácticas, y si en algún caso no fuese posible la asistencia de todos sus miembros es preceptivo trasladar la información al resto del equipo. Es en esta visita en la que el equipo entrega a cada tutor de prácticas la hoja de evaluación del alumno para que la remita al Centro universitario al término de la fase de prácticas (véase cuadros nº5 y 6).

Cuadro nº5. Evaluación del alumno en prácticas

Cuadro nº6. Continuación de la evaluación del alumno en prácticas

Por último, en tercera fase, post-prácticas, el practicum continua con la exposición de las memorias de prácticas de los alumnos que tienen que entregar en el mes de mayo (según viene establecido en el programa de la asignatura). Dicha exposición cumple un triple objetivo, en primer lugar se le pide al alumno que realice una autoevaluación de las mismas, ya que de esta forma el estudiante vuelve a reflexionar sobre ellas, acerca de su comportamiento, y de su aprendizaje a lo largo del mismo; o como argumenta el profesor Schön (1992,46), trata de "*construir una imagen de ella... de su propia posición ante ella*"; en segundo lugar, ofrece la oportunidad al alumno de exponer sus prácticas destacando entre otros aspectos de interés, el ámbito de actuación, las funciones llevadas a cabo, los procesos de aprendizaje y las reflexiones e inquietudes, y en tercer y último lugar, favorece en sus compañeros el conocimiento de los diferentes ámbitos de actuación del psicopedagogo. Ciertamente es que prioritariamente los contextos de actuación son los centros educativos, pero existen otros ámbitos como los ayuntamientos, los centros de mayores, las asociaciones o colectivos de inmigrantes, los gabinetes psicopedagógicos, las empresas, etc. Tener una visión global de todos estos contextos pensamos que enriquece la formación del alumno y facilita la comparación entre los conocimientos teóricos y la práctica en sí misma. Desde nuestro punto de vista, los seminarios exposición, favorecen el intercambio de pareceres y el debate, así como permite a los alumnos participar de otras experiencias y posibilidades que por la diversidad de perfiles profesionales, no les ha sido posible conocer durante las prácticas. De esta forma se van describiendo los distintos perfiles profesionales del psicopedagogo, que son, a su vez, los diferentes itinerarios profesionales entre los cuales se van a encontrar.

Cabe destacar las continuas reuniones que durante todo el curso tiene el equipo de prácticas, los miércoles de 12,30 a 13,30 hrs. con cinco objetivos fundamentales: en primer lugar, resolver las diferentes problemáticas de los alumnos, en segundo lugar, establecer contacto con las diferentes instituciones u organismos de prácticas, en tercer lugar, trabajar sobre el contenido del practicum y/o los materiales necesarios para su puesta en marcha y seguimiento (ya sean tests, escalas, instrumentos, elaboración de informes, etc.), en cuarto lugar,

coordinar las diferentes áreas de conocimiento para que el alumno adquiera las destrezas básicas para lograr integrarse bien en las prácticas y en quinto y último lugar, la presentación y búsqueda de nuevos materiales que permitan al equipo permanecer actualizados profesionalmente y responder con calidad a las demandas de los alumnos de nuestro Centro.

Llegados a este punto, resulta inevitable hablar del psicopedagogo, no sólo en el entorno formal de los centros educativos que, como sabemos, son el campo de actuación preferente para los orientadores, sino también en otras de índole social o incluso empresarial. Y es precisamente la diversidad de contenidos que conforman los Planes de Estudio, lo que nos hace entender que los orientadores están recibiendo una formación no sólo, para aplicar en tareas académicas o de carácter meramente educativo. Si nos centramos en nuestros alumnos, los ámbitos de actuación que han ocupado los estudiantes de nuestro centro son los siguientes:

A) Institucionales:

1. Centros educativos:

· Institutos de Secundaria	32.8%
· Colegios Concertados	32.8%
· Colegios Privados	3.1%
· Centro de Profesores	1.56%
· Organismos Universitarios (SACU)	1.56%

2. Ayuntamientos:

· Servicios Psicopedagógicos	6.25%
------------------------------	-------

3. Empresas:

9.37%

B) Comunitarios:

1. ONGs / Asociaciones	3.12%
2. Centros de acogida	3.1%
3. Centros de mayores	4.68%

C) Gabinetes

1.56%

Analizada nuestra experiencia en el practicum de psicopedagogía, tan sólo nos queda añadir que nuestro contacto con los espacios del practicum nos ha permitido vislumbrar claro oscuros en este proceso. En cualquier caso, suele prevalecer el aprendizaje y las posibilidades que ofrece la acción educativa frente a los inconvenientes y las limitaciones de la misma. En cualquier caso, estos últimos contribuyen a un mejor y mayor conocimiento del practicum y de las tareas psicopedagógicas que lleva anexadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNÁNDEZ GALVÁN, M. Y GONZÁLEZ CASTILLA, M^a D. El practicum como elemento de formación del psicopedagogo/a. En Fernández Sierra, J. (Coord.): *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe, 1999.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y CARRIÓN MARTÍNEZ, J.J. De orientadores a psicopedagogos: la formación de un nuevo profesional. En Fernández Sierra, J. (Coord.): *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe, 1999.

GORBEÑA, S. Formación práctica y desarrollo profesional: el papel del practicum en la formación del psicólogo. En *Letras de Deusto*, 1999, nº 83; pp. 241-252.

LOBATO, C. (Ed.) *Desarrollo profesional y prácticas/practicum en la universidad*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1996.

MICHAVILA, F. Y CALVO, B. *La Universidad española hoy: propuestas para una política universitaria*. Madrid: Síntesis, 1998.

SCHÖN, D.A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

PSICOANÁLISIS Y PSICOLOGÍA DE LA PERSONALIDAD. PERSPECTIVAS PARA LA INTEGRACIÓN

M^a Dolores Díaz-Benjumea



Desde hace más de medio siglo, el psicoanálisis ha recibido de forma continuada múltiples críticas por parte de la psicología académica, acusado de no tener estatus científico. Estas críticas a su vez han provocado una reacción desde dentro del paradigma psicoanalítico, consistente en cerrarse sobre sí mismo, considerándose ajeno a normas a las que cualquier disciplina está obligada, como es la de ir probando y contrastando sus hipótesis.

Sin embargo, es llamativo que las críticas que se hacen al psicoanálisis desde fuera se centran en aspectos de la teoría y de la técnica que no se corresponden con lo que éstas son en la actualidad. Se centran en el estado de la disciplina tal como era a principios del siglo XX, y no en cómo es ahora. Se manifiesta así un profundo desconocimiento de cómo ha ido evolucionando la teoría y la técnica a lo largo de los años, y de las aportaciones de muchos autores. Por otra parte se omite toda la corroboración que se está produciendo desde la psicología experimental de la descripción freudiana del funcionamiento del psiquismo, es decir, la psicología cognitiva psicoanalítica.

Autores prestigiosos dentro del campo de la personalidad (Caprara y Cervone, 2000) resaltan por un lado el interés de contar con las aportaciones del psicoanálisis, pero por otro lo ven una tarea de momento difícil. En este artículo pretendemos evaluar el estado actual de las teorías y técnicas psicoanalíticas, para concluir que en este momento la relación entre esta disciplina y la psicología académica es no sólo deseable, sino posible. Un gran número de autores ha contribuido desde dentro del psicoanálisis a esta apertura. Por otra parte, desde otros campos, como por ejemplo la neurociencia, se está reconociendo cada vez más la vigencia y la validez del psicoanálisis como teoría de la personalidad y como técnica psicoterapéutica.

Procederemos del siguiente modo: en primer lugar iremos viendo los desarrollos recientes que, en el psicoanálisis, o bien en la psicología, abonan el camino para una interrelación. Por una parte porque muestran que muchas propuestas psicoanalíticas clásicas son plenamente actuales según los últimos desarrollos de la psicología experimental, la neurociencia y la filosofía. Y por otra, porque en el psicoanálisis se está dando una rica producción teórica en el sentido de actualización y revisión de postulados antiguos, lo que lo convierte en

algo más actual de lo que la mayoría de los psicólogos de otros campos piensan. Para esto nos centraremos en temas que son significativos en la psicología de la personalidad, como son los procesos mentales inconscientes, la motivación o las teorías del desarrollo. En segundo lugar, puesto que el marco específico de investigación desde el cual el psicoanálisis aporta sus teorías de la personalidad es el ámbito clínico, analizaremos la técnica psicoanalítica, para ver que hoy día es diferente de lo que fue en su origen, de modo que tampoco se corresponde con la idea que desde fuera se tiene.

Mostraremos aquí que los supuestos psicoanalíticos sobre el funcionamiento mental están siendo en su mayor parte corroborados por la psicología experimental.

La existencia de procesos mentales inconscientes -pensamientos, emociones, y motivaciones- es hoy día un hecho en el que hay consenso en la psicología. El consenso es tan contundente que no deja lugar a debate, y así lo han señalado ya psicoanalistas y psicólogos de la personalidad (Westen, 1999).

Pero no sólo se trata de la existencia de los procesos inconscientes, además está el hecho de que las características de funcionamiento del psiquismo inconsciente descritas desde la psicología cognitiva muestra un paralelismo llamativo con el inconsciente freudiano. Puede hablarse de corroboración de teorías psicoanalíticas, y también de revisión de clásicos conceptos psicoanalíticos a la luz de los nuevos conocimientos. Muchos trabajos en esta línea se encuentran en la literatura, (Clyman, 1991; Westen, 1999; Davis, 2001).

La descripción que del inconsciente hace el cognitivismo coincide con el proceso primario psicoanalítico (Díaz-Benjumea, 2001). El trabajo de Froufe (1997) *El inconsciente cognitivo* ofrece la oportunidad de comparar las características de ambos inconscientes, el cognitivo y el psicoanalítico. Los procesos inconscientes no se ven ahora como una versión débil de los conscientes, sino con diferencias cualitativas, y salta a la vista el paralelismo con las dos formas alternativas de pen-

Los procesos mentales inconscientes

samiento que Freud describió en sus trabajos de metapsicología: proceso primario y proceso secundario.

La descripción cognitiva del procesamiento inconsciente queda bien reflejada en la vertiente más moderna del cognitivismo, el modelo *conexionista*. También este modelo refleja las características del proceso primario de Freud.

Por el lado de la neurociencia, la concepción actual de que el cerebro funciona modularmente (Gazzaniga, 1985), es decir, no de manera homogénea, serial y unificada sino con múltiples sistemas que realizan procesos mentales paralelos entre los que se alcanza cierta sincronía, es consistente con la idea de Freud de que la mente constaba de procesos divergentes y contradictorios que daban lugar a conflictos, que a su vez por un proceso natural de síntesis producía síntomas, rasgos del carácter o sueños, como formaciones que significan una transacción entre esas múltiples tendencias. Experimentos claves como los de Gazzaniga con sujetos con el cerebro dividido han venido a demostrar experimentalmente mecanismos defensivos freudianos, como la racionalización.

La concepción actual de la memoria y los múltiples tipos de inconsciente psicoanalítico

Freud, en sus escritos de metapsicología (1915a, 1915b, 1923) planteó la existencia de hay diversos tipos de inconsciente. Estaba el inconsciente propiamente dicho, cuyo funcionamiento se reflejaba claramente en los sueños, en los síntomas neuróticos o en formaciones de la vida cotidiana como los chistes o los lapsus. Pero estaba también el preconscious, que funcionaba con el tipo de proceso llamado secundario, propio de la conciencia, aunque sus contenidos no eran conscientes, pero si potencialmente conscientes, dispuestos para hacerse conscientes en el momento en que se les prestara atención. Conforme fue elaborando su teoría, la práctica clínica le iba haciendo ver la enorme complejidad del psiquismo, lo que se iba reflejando en su modelo, de modo que su concepto de inconsciente se fue haciendo cada vez más complejo. No todo lo inconsciente funciona de acuerdo a las reglas que había establecido para el proceso primario, ya que

hay un inconsciente que contiene ideas abstractas y verbalizables, pero de las que también nos defendemos.

Esta multiplicidad de procesos que pueden ser inconscientes ha sido después desarrollada por otros autores, dando lugar a una variedad de fenómenos que tienen su reflejo en la técnica que hay que usar en la terapia para tratarlos. Existe un inconsciente para el que hay que aportar símbolos, ya que la persona nunca ha tenido una representación verbalizada de determinadas emociones, es decir, las emociones inundan, pero no hay representación mental ideativa del fenómeno. Existe un inconsciente de ideas abstractas, de creencias matrices abarcativas que dan lugar a concretizaciones, como la idea general -"algo malo puede ocurrir en cualquier momento", o "si expreso mi debilidad dejarán de reconocerme"- pueden llevar a interpretaciones concretas de una determinada situación. Y existe el inconsciente con características propias de funcionamiento, como dijimos anteriormente, en el que se da la contradicción, desplazamiento de la valoración afectiva entre las representaciones, condensación, etc.

Pues bien, esta multiplicidad con la que el psicoanálisis trabaja tiene su correlación en la nueva concepción que desde el campo de la psicología cognitiva y la neurociencia se ha desarrollado sobre la memoria.

La memoria se concebía antes como una estructura homogénea, pero hoy se ve como una multiplicidad de sistemas, cada uno caracterizado por diferentes modos de procesamiento, y que además dependen de distintas estructuras cerebrales.

La primera gran diferenciación es la que se hace entre *memorias declarativas* y *no declarativas*. La memoria declarativa o explícita codifica información que es susceptible de ser recordada, o sea, de hacerse consciente. Las memorias no declarativas se denominan también implícitas, porque se caracterizan porque la información no es susceptible de hacerse consciente. La constatación, primero a través de los enfermos amnésicos y después estudiada experimentalmente, de la existencia de memorias implícitas, supuso un hito importante en el posible acercamiento de los dos paradigmas, el cognitivo y el psicoanalítico.

Uno de los tipos de memorias no declarativas es la *memoria procedimental*. La memoria procedimental se describió en principio como memoria de acción, como saber cómo en vez de saber qué. Su exis-

tencia vino de la observación de que los pacientes amnésicos por daño orgánico cerebral seguían siendo capaces de aprender tareas psicomotrices, aunque no recordaran nada del momento en que las habían aprendido. Habían perdido su memoria episódica por completo, pero mantenían intacta su capacidad de aprender tareas. Pero lo característico de esta memoria es que no es cognitiva, en el sentido de que no se recuerdan contenidos mentales, sino modos de computar los contenidos, formas de procesarlos.

Pues bien, el descubrimiento de la memoria procedimental está siendo utilizado en psicoanálisis para explicar toda una serie de fenómenos que han sido descritos desde Freud, precisamente los fenómenos que se describían dentro del proceso primario freudiano. Entre estos fenómenos están los mecanismos de defensa, por los que las personas nos defendemos de estados displacenteros a través de reacciones psíquicas como convertir una emoción en otra (como la tristeza en agresividad), o a través de sustituir una motivación por otra (por ejemplo en la satisfacción compensatoria, en la que ante una frustración en un área motivacional el sujeto siente afán por ejemplo de comer), o en la sustitución de una representación por otra (como en la proyección, por la que la representación de uno como agresivo es convertida en la identificación del otro como agresivo). De manera que los mecanismos de defensa clásicos descritos por la teoría psicoanalítica pueden ahora ser descrito desde términos cognitivos como formas de computo de información retenidas como memoria procedimental.

Otros fenómenos han sido también vistos como almacenados procedimentalmente, como el concepto psicoanalítico de *compulsión a la repetición*, por la cual el sujeto se sitúa activamente en situaciones penosas, que es descrita por Clyman, (1991) como búsqueda de submetas maladaptativas para alcanzar objetivos últimos adaptativos. Y por otro lado, las reacciones basadas en el funcionamiento procedimental no sólo explican habilidades intrasubjetivas, sino intersubjetivas, es decir, habilidades reactivas en la relación con los otros, desarrolladas desde el principio de la vida entre el niño y sus figuras significativas, que estructuran el carácter y el modo en que después se va a llevar la relación cuando otras personas funcionen como estímulo de esa memoria (Stern y otros, 1998).

El concepto cognitivo de memoria procedimental ha llevado a una reconcepción en el psicoanálisis de la teoría de la cura. Hacía ya tiempo que se consideraba que la toma de conciencia era sólo uno de los pilares de la psicoterapia, mientras que el tratamiento funcionaba también como una experiencia emocional correctiva. Pero ahora se considera que esa experiencia correctiva consiste en un trabajo de transformación directa de lo inconsciente, creando nuevas experiencias significativas a través de la propia relación terapéutica, que quedarán fijadas en la memoria procedimental.

Otra memoria no declarativa o implícita, es la *memoria asociativa o emocional*. Esta ha sido muy estudiada por los neurocientíficos, como LeDoux (1996), y Damasio (1994, 1999). Los trabajos de neurociencia están siendo de la mayor importancia a la hora de reafirmar las tesis psicoanalíticas, y esto ocurre porque la psicología cognitiva no está interesada especialmente en las emociones y motivaciones, sin embargo los neurocientíficos están trabajando cada vez más el campo del procesamiento emocional, y sus resultados están corroborando ampliamente las tesis psicoanalíticas.

Por citar algunos estudios muy significativos, el descubrimiento de LeDoux de la doble vía neurológica de procesamiento en el cerebro, una emocional, a través de la amígdala cerebral, más rápida, y otra ideativa. Con este descubrimiento el obstáculo lógico que se oponía a la represión -¿cómo puede uno defenderse de algo que no ha percibido?- ya está superado: la percepción emocional es previa a la ideativa, y no implica toma de conciencia, de modo que puede ponerse en marcha mecanismos defensivos evitativos de la emoción antes de tener conciencia de la misma.

El hecho de que los dos tipos de procesamiento de un evento, emocional y declarativo, sean distintos, también lleva a la consideración de que la representación declarativa puede no ya haberse reprimido, sino no existir, en cuyo caso se explican los casos clínicos en los que el psicoanálisis propugna la falta de simbolización, y la necesidad en la terapia de aportar inscripciones simbólicas de eventos que no existen con anterioridad, ya que lo único registrado es la reacción emocional asociada a un estímulo por condicionamiento clásico.

El trabajo de LeDoux muestra, además que la base de la terapia analítica clásica hacer consciente lo inconsciente- tiene un valor terapéutico que hoy puede explicarse neurológicamente. Hacer consciente lo inconsciente significa en términos neurológicos reforzar las vías sinápticas entre la corteza y el núcleo amigdalino, base de la memoria emocional, de manera que el conocimiento sobre lo que nos afecta y nuestras reacciones abran la posibilidad de regular el proceso emocional y así su desencadenamiento de emociones negativas como miedo o agresividad, si bien no se elimine por completo, sí se reduzca en cantidad y tiempo.

El neurocientífico Damasio (1994, 1999) ha mostrado la implicación que tiene la vida emocional y motivacional en el surgimiento de la conciencia. El autor plantea la hipótesis del *marcador somático* por el cual, cuando hemos de tomar una decisión experimentamos un sentimiento a la vez que la representación de la probable solución que pensemos. Los marcadores somáticos se generan a través de aprendizaje asociativo, conectando emociones y sentimientos a resultados futuros predecibles. Este sentimiento "marca" la imagen representada con una tonalidad de la emoción correspondiente, y lo llama somático porque el sentimiento se produce en el cuerpo.

El marcador somático presenta un paralelismo con el concepto freudiano *angustia señal* freudiana. Freud propuso en "Inhibición síntoma y angustia" (1926) que el desencadenamiento de la angustia puede funcionar como señal, como un "símbolo afectivo" de una situación que todavía no está presente y que se trata de evitar. La diferencia entre el marcador somático y la angustia-señal es que el concepto de Damasio es aplicable no sólo al afecto negativo, sino que genera una tonalidad afectiva que marca una representación evocada, con afectos de cualquier índole. Los marcadores somáticos son "como un sistema de calificación automática de predicciones que actúa, lo queramos o no, para evaluar los supuestos extremadamente diversos del futuro anticipado ante nosotros" (Damasio, 1994, p. 166). Damasio explica con este supuesto muchos fenómenos, como la elección de acciones cuyas consecuencias inmediatas son negativas pero que generan resultados futuros positivos: la fuerza de voluntad o el comportamiento altruista. También explica la intuición, y puede considerarse que el marcador

somático forma parte de las habilidades para las relaciones interpersonales hoy englobadas en psicología evolutiva bajo el concepto de Teoría de la Mente (Rivière y Núñez, 1996). La represión puede explicarse también bajo este concepto, ya que sería una reacción automática producida por la angustia señal, el tipo de marcador somático, solo que lo que se evita no pertenece al mundo externo, sino el interno.

En cuanto a la *memoria declarativa o explícita*, a su vez no es unitaria, sino que está compuesta de memoria episódica, por un lado, y semántica, por otro. La memoria semántica se refiere a hechos de carácter general, con ella nos representamos el mundo de forma organizada, estructurada, con relaciones jerárquicas de inclusión, pertenencia, causalidad, etc., es decir, con contenidos organizados conceptualmente. La memoria semántica puede generar y manejar información que nunca se ha aprendido explícitamente, pero que está implícita en sus contenidos, o sea, posee capacidad inferencial, lo que quiere decir que se hacen inferencias inconscientes.

Pues bien la memoria semántica es equiparable a un tipo de inconsciente con el que se trabaja en psicoanálisis, descrito por Bleichmar (1986) con el nombre de *matrices inconscientes* que generan por sí mismas información. Este autor propuso un tipo de inconsciente que es descriptivo, que maneja representaciones que operan con la lógica propia de la conciencia, es decir, del sistema secundario freudiano, creencias abstractas, generales, que son autogenerativas porque bajo su significado se van generando nuevas creencias. Esto por otro lado no se produce guiado por motivación alguna, sino por el propio automatismo del inconsciente.

Ahora bien, no todo lo que el psicoanálisis está recibiendo de otras aproximaciones está corroborando sus propuestas. Hemos dicho que en la psicología cognitiva se afirma que existen memorias implícitas o inconscientes que fundamentan nuestro psiquismo y se desarrollan precozmente, y que la descripción de estas memorias coincide que la descripción que hizo Freud del psiquismo inconsciente hace cien años. Pero él estableció, además, que lo inconsciente *lo era porque había fuerzas motivacionales implicadas*. El sistema inconsciente del psicoanálisis se explicaba por la necesidad de mantener fuera de la conciencia contenidos mentales indeseables para el sujeto. Hoy en día lo que se

ve es que el psiquismo inconsciente es el modo de funcionamiento propio de una gran parte de nuestra mente, *sean sus contenidos reprimidos, conflictivos, o no lo sean*. Este hecho es el que ahora necesita el psicoanálisis asimilar, no para abandonar su marco de explicación básico, pues este ha resultado extraordinariamente fructífero, pero sí para conocer los límites de ese marco explicativo (Westen, 1999).

Teorías psicoanalíticas de la motivación: de la pulsión freudiana a los múltiples sistemas motivacionales

El concepto de pulsión que Freud usó tiene hoy expresión en el concepto de motivación. En la actualidad, una importante línea de las teorías psicoanalíticas actuales no se adscribe a la idea de que la organización pulsional del ser humano es dual. Ya no se mantiene la concepción de Freud, por otra parte propia de su época, de considerar que hay una o dos pulsiones básicas -libido y autoconservación, o en la teoría posterior, libido y agresividad- a partir de las cuales se derivan las demás. La misma idea de modularidad que hemos indicado está presente en la neurociencia (Gazzaniga, 1985), en la psicología cognitiva (Gardner, 1983), y en la filosofía de la mente (Fodor, 1983), en psicoanálisis se ha aplicado al campo de la motivación y se asume la concepción de que existen múltiples sistemas motivacionales diferenciados, separables, articulados entre sí. Diversos autores han trabajado este planteamiento que cada vez está más asentado teórica y prácticamente (Stern, 1985, Lichtenberg, 1992, Bleichmar, 1997). Este cambio en la concepción del aspecto motivacional humano ha sido enormemente fructífero, ya que lleva a poder superar muchas formas de reduccionismo en que se caía a la hora de describir patologías. Efectivamente, si cada escuela teórica resaltaba una pulsión como la decisiva, tendía a ver de ese modo cualquier cuadro clínico que se le presentaba, no dando margen a enfrentarse con la enorme complejidad y diversidad del ser humano también en este campo, el motivacional. A lo largo de la historia del psicoanálisis, que abarca todo el siglo XX, cada autor resaltó un tipo de pulsión como la básica, si Freud resaltó la sexualidad, otros psicoanalistas resaltaron otras, como la agresividad (Klein, 1946), el narcisismo o autoestima (Kohut, 1971), o

el apego (Bowlby, 1979), y en cada caso se tendía a considerar que esa motivación era la más importante, la básica en la jerarquía, a partir de la cual las demás eran derivaciones. El modelo de los múltiples sistemas motivacionales concibe sin embargo el tema de otro modo, ya que ve que estas múltiples dimensiones están presentes en todo ser humano, pero tienen distinta fuerza, distinto desarrollo, y además están relacionadas entre sí dando lugar a distintas articulaciones y estructuras motivacionales, en cada uno de nosotros. Aunque aun no hay completo acuerdo entre cuáles son los sistemas motivacionales básicos, lo importante es el cambio de modelo. Se considera que los distintos sistemas motivacionales movilizan distintos tipos de deseos - de autoconservación, sexuales, narcisistas, agresivos, de apego, de evitación del displacer, etc. A su vez, la interrelación de estos puede llevar tanto a coincidencia como a contraposición entre los mismos, produciendo ansiedades de diversos tipos que dan lugar a su vez a modalidades defensivas específicas frente a estas ansiedades, todo lo cual lleva a caracterizar la personalidad concreta de cada cual.

Resumiendo, la nueva concepción de los múltiples sistemas motivacionales independientes pero relacionados y entrelazados de diferentes modos, desde la sobresignificación de unos por haber otro implicado, hasta el conflicto entre ellos, o la expresión manifiesta y consciente de uno para ocultar un deseo que corresponde realmente a otro, aporta un marco explicativo mucho más en consonancia con la visión modular de la mente, y se identifica más con un paradigma de la complejidad (Morin, 1990) acorde con nuestro tiempo. La clásica teoría de la pulsión de Freud, muy marcada por la visión fisicalista de la época, está siendo sustituida. Sin embargo, permanece el énfasis que el psicoanálisis da a las motivaciones, especialmente inconscientes, frente a los procesos cognitivos, como explicación causal las actitudes y los comportamientos humanos. Pero ahora entendiéndolas como sistemas múltiples y complejos de necesidades básicas universales compartidas por todos los seres humanos, que se van modelando en el desarrollo a través de la interacción social. En este sentido, la importancia del fundamento biológico que estaba presente en la original visión freudiana ha disminuido, dando más lugar a la naturaleza social de los motivos. Los diversos sistemas motivacionales van dando lugar

a diferentes estructuras de personalidad, según el tipo de deseo que se privilegie, la modalidad en que se exprese ese tipo de deseo, la intensidad con que se vivencie, o los conflictos a que den lugar en la interrelación de unos con otros. Puede decirse que, sin negar la importancia de las diferencias, disminuye la distancia con propuestas teóricas de la motivación que provienen de la psicología, más centradas en el concepto de meta (Pervin, 1996).

La psicología genética del psicoanálisis

Los trabajos de la psicología evolutiva de las últimas décadas sobre el desarrollo de las capacidades simbólicas a partir del nacimiento han venido a mostrar una idea de neonato muy diferente a la que había antes. Especialmente los trabajos del interaccionismo simbólico por un lado y por otro los referidos al desarrollo de la intersubjetividad a través del concepto de Teoría de la Mente (Rivière y Núñez, 1996). En todos esos estudios, lo que se muestra es un neonato que desde el primer momento es un ser social, preparado genéticamente para entrar en contacto con sus congéneres, marcado por la relación interpersonal con los otros desde el comienzo, a través de la cual va a estructurar su propio psiquismo y su manera de estar en relación con los otros el resto de la vida. En todos estos trabajos se resalta la importancia de la interacción normal, o exitosa, y hacen incapié en la participación activa de la madre para dar significados, completar las acciones del hijo, estar pendiente de lo que pasa por la mente del bebé, adaptarse a él e introducirse en sus ritmos.

En principio estos desarrollos vienen a apoyar planteamientos generales con los que el psicoanálisis siempre ha trabajado. La confluencia entre psicología genética y psicoanálisis consiste en la importancia de la relación con las personas significativas para el desarrollo simbólico o cognitivo, la especial motivación para la relación humana en el niño desde el principio de la vida, la importancia de la función materna y el papel del propio mundo simbólico del progenitor en la génesis del psiquismo del niño, con su atribución de significados que provienen de sus propias representaciones y expectativas.

Por otra parte, las investigaciones sobre la memoria procedimental muestran que ésta se desarrolla desde el principio del nacimiento, con lo cual aunque no haya recuerdo episódico de las primeras experiencias hasta pasados los primeros años, se corrobora el planteamiento psicoanalítico de que las primeras experiencias interpersonales marcan la personalidad y el modo específico de interacción posterior. Las memorias no declarativas están implicadas en fenómenos como la transmisión de estados emocionales entre madres y bebés mucho antes de existir lenguaje o desarrollo simbólico, lo que a su vez condiciona el propio proceso de desarrollo (Stern y otros, 1998; Lyonn-Ruth, 2000)

La teoría de Freud partía de una concepción del infante humano centrada en sí mismo, así como de la fuerza pulsional como bagaje innato. Freud, al igual que Piaget, tenía un modelo de psiquismo infantil "de dentro a fuera" y el bebé pasaba por una etapa de narcisismo y autoerotismo antes de dirigir su libido hacia el otro. Pero el psicoanálisis posterior fue haciendo cada vez más aportaciones que implicaban un cambio de enfoque. Ya en 1944, Fairbairn (citado por Bleichmar y Leiberman, 1989) planteó que el infante no busca al otro para satisfacer una necesidad fisiológica, sino que hay una necesidad directa, previa, del otro, y es en esa relación donde se modulan las pulsiones. A partir de ahí, la literatura psicoanalítica ha sido rica en aportaciones sobre funciones específicas que el otro significativo tiene en el desarrollo del psiquismo incipiente del bebé.

Sin embargo, aquí termina la zona de confluencia. Las teorías genéticas del psicoanálisis son el área más especulativa y menos compartida por los propios psicoanalistas. Poner en relación ambas aproximaciones -psicología evolutiva y psicoanálisis- ha hecho necesaria una revisión de muchos supuestos clásicos de este último (Díaz-Benjumea, 2001).

Efectivamente, la psicología evolutiva psicoanalítica es la que peor resiste el paso del tiempo. Como señaló Stern (1985), se basó en un enfoque patomórfico, frente al enfoque normativo característico de la psicología evolutiva. Los psicoanalistas se enfrentaban a un cuadro clínico e intentaban explicarlo retrocediendo en el tiempo y elaborando una hipótesis sobre una fase normal a partir de dicho cuadro. Por el

contrario, un enfoque normativo no comienza el estudio a partir de la patología sino de la normalidad. El enfoque psicoanalítico es además adultomórfico, frente al prospectivo de la psicología evolutiva, en tanto se estudia directamente al niño para inferir su subjetividad y no se hace a través del adulto.

Estos cambios de enfoque cambian la visión del desarrollo, apartando al psicoanálisis de un cierto inmovilismo, a la vez que rescata todas sus intuiciones y aportaciones. Es lo que de hecho hace Stern (1985, 1995) en sus investigaciones directas con niños y padres, en las que combina el método experimental con el psicoanalítico. Por una parte observa directamente la interacción entre padres e hijos y analiza grabaciones en las que pueden estudiarse las reacciones en fracciones de segundos; por otra parte, por su calidad de psicoanalista, se diferencia de otros investigadores evolutivos en que se sitúa dentro del mundo interior del sujeto, en este caso el bebé y sus padres, intentando comprender qué pueden estar sintiendo en cada momento de esa interacción.

Por otro lado hay que tener en cuenta que, si bien en la práctica muchos autores siguen manejando términos clásicos, en muchos casos no se les da ya a estos términos el significado original que tenían en el marco teórico en que fueron creados, quedando ya tan sólo un significado metafórico sin ninguna implicación con las suposiciones sobre el desarrollo que el autor que los creó tuvo en mente. Por ejemplo, se puede utilizar en la jerga psicoanalítica la expresión "personalidad oral" para referirse a una personalidad dependiente sin que esto implique en el que usa esta expresión comparta la visión evolutiva en la que ésta se creó -la fijación a una etapa del desarrollo de la libido, etc.

De modo que lo más importante a hacer en el psicoanálisis no sólo es la revisión de las teorías clásicas, sino el acuerdo entre los autores en ir diferenciando en los historiales clínicos y en las publicaciones teóricas el significado de sus propios términos, y aclarando lo que son interpretaciones basadas en datos observables o por otro lado reconstrucciones genéticas. Y esto porque éstas implican una serie de supuestos que hoy día no son de aceptación generalizada dentro de esta misma disciplina. Quizá uno de los problemas mayores que tiene el psicoanálisis para integrarse en la psicología como una rama más del

conocimiento es hacer esa reestructuración interna, que supone un esfuerzo de rigurosidad terminológica. Los psicoanalistas no están acostumbrados a dirigirse al mundo de fuera, sus publicaciones han estado por tanto viciadas por la presuposición de creencias compartidas. En este sentido, es valiosa la propuesta de Spence (1982) de *naturalizar* los historiales clínicos, refiriéndose al hecho de que para hacer nuestro trabajo asequible al mundo es necesario incluir explicaciones pormenorizadas de qué nos ha hecho interpretar cada situación de la manera que lo hicimos.

La visión psicoanalítica de la personalidad sigue estando dentro de las teorías que se aportan desde el ámbito clínico, lo que marca sus características. Sin embargo, también el aspecto clínico del psicoanálisis, la técnica terapéutica, es muy diferente en la actualidad de cómo era en sus comienzos, y en este aspecto tampoco se le hace justicia cuando se critica desde fuera. Los críticos suelen mostrar un profundo desconocimiento de las técnicas actuales de los terapeutas psicoanalíticos, y tampoco desde el psicoanálisis se ha ayudado mucho a aliviar este error, por el hermetismo que ha caracterizado la disciplina durante muchos años como defensa frente a las acusaciones externas. Indudablemente no ha sido una buena forma de defenderse.

Para empezar, el énfasis que se le dio durante la primera época del psicoanálisis al recuerdo no se corresponde con los objetivos actuales. Ya en tiempos de Freud, se produjo un cambio en la importancia que se daba al hecho de que las pacientes recordaran episodios concretos de su pasado, cuando introdujo la hipótesis de que los recuerdos de haber sido seducidas de sus pacientes podían haber sido provocados por sus propias fantasías y deseos. Este cambio se volvió cada vez más importante, sobre todo desde que en 1912 introdujo el concepto de *transferencia*. Tal como se la veía entonces ésta era la específica relación que el paciente establecía con el terapeuta, basada en sus propios deseos y creencias, desarrollados a través de la relación con las figuras significativas del pasado. La transferencia empezó viéndose como una forma de recuerdo de un pasado reprimido.

Cómo trabaja el psicoanalista de hoy

El cambio fue importante, y el estudio de la transferencia llegó a ser lo más característico de la técnica psicoanalítica, sustituyendo al énfasis en el recuerdo. Esto responde a críticas que desde dentro del psicoanálisis se han realizado a la técnica clásica. Spence (1982) resaltó las dificultades que hoy día plantea la veracidad de los recuerdos episódicos que surgen en el análisis, tras la demostración por la psicología experimental del carácter distorsionante que tiene cualquier experiencia posterior sobre los recuerdos originales. Este autor denunció el realismo ingenuo en que cayó Freud y los psicoanalistas de la primera época, pensando que el psicoanalista investigaba una mente que estaba ahí, tal cual, lista para ser descubierta como si se tratara de un objeto material, sin darse cuenta de que la propia mente del paciente interpreta los sucesos pasados al ser puestos en palabras, y sobre todo el propio analista influye con su propio bagaje de recuerdos, creencias y disposiciones, en el material que cree descubrir. Los significados más que ser descubiertos, dijo Spence, son creados por el propio terapeuta.

Pero hoy en día la técnica se basa en el aquí y ahora, y recordar ya no es condición esencial del trabajo analítico. En la actualidad se trabaja primariamente con el presente, tanto el presente externo -las vivencias del paciente fuera de la consulta, sus sentimientos, interpretaciones de la realidad, sentimientos, etc.- como el presente interno a la sesión, el análisis de la transferencia, que es lo más específico de esta terapia. La transferencia se ve hoy de forma diferente. Debido sobre todo a las aportaciones de la escuela intersubjetiva desde dentro del psicoanálisis (Orange, Atwood y Stolorow, 1997), la transferencia se ve como el análisis de la relación especial creada en el marco terapéutico por el encuentro de dos subjetividades, la del paciente y la del terapeuta. Una relación que evidentemente no es simétrica, porque el terapeuta guarda su intimidad y todo el encuadre de la terapia provoca que sea el paciente el que manifiesta de múltiples formas, su manera específica de relacionarse, las creencias, interpretaciones, sentimientos específicos que pone en juego en una relación que llega a ser de gran intimidad y significado para él. Con lo cual la sesión se convierte en un laboratorio donde todos estos fenómenos son analizados en vivo

Hemos dicho que el psicoanalista Spence (1982) denunció el realismo ingenuo de la visión de Freud sobre la terapia, concretamente la metáfora que éste usaba al referirse al psicoanalista como un arqueólogo, que iba descubriendo objetos del pasado y así iba reconstruyendo el pasado real. Sobre este tema otro autor, Strenger (1991) aporta otra metáfora que resulta brillante para imaginar el papel del terapeuta psicoanalítico de nuestra época: el analista como *metahistoriador histórico*.

La función del analista es estudiar las modalidades de actuar, sentir y pensar del paciente, subjetivamente determinadas. En primer lugar por la información que el mismo paciente le aporta, explícitamente por su relato o implícitamente en su forma de hablar y comportarse, y en segundo lugar intentando descubrir el camino a contenidos mentales inconscientes y las modificaciones defensivas que influyen en el funcionamiento mental del paciente.

Para detectar estas influencias que no son asequibles directamente, se está atento a si implican alguna medida de impropiedad o irracionalidad en la conducta del paciente -entendiendo la conducta en su sentido más amplio, incluyendo estados mentales. Y para hacer esta valoración, el analista usa una capacidad que tiene que ver con el conocimiento implícito que los miembros de cada cultura tienen en virtud de su propia socialización. Sabemos qué conductas y emociones son apropiadas en las circunstancias cotidianas, y sobre esa base juzgamos lo que puede considerarse apropiado o no en una situación determinada.

Precisamente porque él mantiene su anonimato y una posición de máxima distancia, precisamente porque no se muestra, su persona se vuelve caldo de cultivo para las proyecciones del paciente, por tanto a través de la transferencia adquiere conocimiento de primera mano de éste.

Por tanto, las habilidades del analista no son otras que las habilidades implicadas en la psicología del sentido común, solo que son capacidades especialmente refinadas y trabajadas por los tres marcos que se consideran fuente de la formación clínica: la propia terapia, la supervisión de casos y la formación teórica. Esta última le aporta una serie de teorías sobre cómo funciona el psiquismo humano -tipos de moti-

Validez epistemológica de la de la técnica actual

vaciones, de ansiedades, de defensas, tipos de creencias y formas de interpretar la realidad, modos de interrelación, etc. Pero estas teorías no funcionan como algoritmos, no son leyes fuertes del mismo orden que las que pueden encontrarse en las ciencias naturales.

Como hemos dicho, para Strenger (1991) el analista es como un metahistoriador: al igual que un historiador estudia un documento de un narrador de la época que investiga, y trata en ese estudio de diferenciar las interpretaciones del autor del documento, de los hechos reales que narra, del mismo modo el analista trabaja con significados, trabaja con hechos presentes y pasados de la vida del paciente *tal y como son concebidos por éste*. Significados que en gran parte son inconscientes pero son causa de modos específicos de pensamiento, reacciones emocionales y conductas.

Esta metáfora lleva a Strenger a comparar el psicoanálisis con otras disciplinas reconocidas como la antropología, la historia o la psicología social. Nadie diría que estas disciplinas no tienen validez epistemológica porque no siguen las reglas de las ciencias naturales. Evidentemente, trabajan con significados y estos las hace diferentes. Pero la cuestión es que el método científico no es la única forma racional de pensar, ya que como dice el autor, la racionalidad y la ciencia no son coextensivas. El método clínico no puede por tanto considerarse un método científico en el sentido de la física, no es un método experimental, pero sí es un método racional, y como tal, válido para el debate y la argumentación rigurosa, como cualquiera de las otras disciplinas humanas.

Precisamente lo que caracteriza al método usado las disciplinas humanas no es la objetividad, sino lo que Strenger llama *principio de humanidad*, fundamento que es el mismo que el que dan las interpretaciones "simulacionistas" de la Teoría de la Mente, o lo filósofo de la mente Dennett (1987) llama *actitud intencional*, esto es, la suposición de una humanidad común entre el observador y el objeto que se observa. La hermenéutica de Gadamer aporta aquí todas las claves para entender el fenómeno. Es la *intersubjetividad*, y no la objetividad, lo que fundamenta el método clínico.

Sin embargo, también se trata con datos objetivos. Frente a la acusación de que los tratamientos dinámicos se basan en la sugestión, no

hay que olvidar que a cada intervención del terapeuta, el paciente es el que asocia, el que produce material, y ese material está causado por su reserva de recuerdos, fantasías, sentimientos o reflexiones. Hay por tanto un límite para el poder sugestivo del analista, consistente en que la influencia de éste siempre hay que relacionarla con el material que el paciente provee, y el paciente a su vez no puede aportar ninguna asociación que no tenga.

Surge aquí una cuestión que ha sido también argumento para críticos del método clínico en general: la de las múltiples escuelas terapéuticas, las múltiples interpretaciones a un mismo material. Ante este hecho, la respuesta de que es el éxito terapéutico lo que decidirá cuál es la orientación más adecuada no resuelve la cuestión, ya que los estudios estadísticos sobre el tema muestran que, si bien los sujetos que reciben algún tipo de psicoterapia presentan mejoría sobre los que no la reciben, no se evidencia que ninguna técnica terapéutica sea mejor que otra. Frente a esto, Strenger (1991) aporta una solución que huye del dogmatismo de pensar que sólo uno está en lo cierto y los demás equivocados, pero también huye del relativismo que implica darle el mismo valor a cualquier aproximación, incluso siendo estas contradictorias. El autor propone la solución *pluralista*, por la cual un mismo objeto -el paciente- puede ser visto desde diferentes perspectivas, y todas ellas pueden reflejar una verdad parcial, con lo cual no necesariamente la verdad ha de ser una y las demás erróneas. Pero por supuesto, tampoco esto implica que todas las aproximaciones sean igualmente válidas u oportunas en un determinado momento. Ver que el problema central de un paciente puede ser conflictos entre deseos inconscientes, o bien su incapacidad para experimentar su self plenamente, dependerá de cuál sea la orientación. Las diferentes interpretaciones y teorías en que se sustentan, más que ser verdaderas o falsas, son más o menos abarcadoras, ricas o útiles, y las diferencias entre unas orientaciones y otras es más bien una cuestión de la filosofía o visión del ser humano subyacente a cada modelo.

Conclusión

Hemos planteado aquí que el psicoanálisis está preparado para ser integrado en el campo de la psicología de la personalidad como uno más de los campos del saber. Cuando hablamos de psicoanálisis, sin embargo, estamos unificando y homogeneizando lo que en realidad son hoy día una multiplicidad de escuelas que se diferencian en cuestiones teóricas y técnicas clínicas. La visión que aquí hemos ido desarrollando se caracteriza por ser, dentro de esta amalgama, una línea especialmente abierta e interesada en la interdisciplinariedad. De hecho, se realizan cada vez más estudios con el objetivo de incorporar visiones externas al psicoanálisis para hacer avanzar el conocimiento.

Pero, por otro lado, la cuestión de ser adogmático o ser estereotipado no es, como resalta Strenger (1991), una cuestión de serlo siempre o nunca, sino que los psicoanalistas, ni más ni menos que los profesionales de cualquier otra escuela, tenemos momentos de mayor apertura mental y sentido crítico y autocrítico y otros de mayor dogmatismo, que tienen que ver con la inseguridad ante un determinado retos, o con la postura defensiva frente a críticas externas.

En los tiempos actuales, está claro que ningún paradigma puede ofrecer progreso del conocimiento si no es desde una perspectiva interdisciplinar (Morín, 1992), esta es la idea que hemos querido resaltar aquí. Pero para que una integración se dé, hace falta que ambos campos compartan voluntad de hacerlo.

Desde el campo del psicoanálisis hemos visto que existen líneas muy interesadas en ello, lo que queda cada vez más reflejado en la literatura dentro del área. Se trata de adoptar una visión integradora no solo en horizontal, frente a las diversas aproximaciones que en el presente existen sobre la personalidad, sino también en vertical, es decir, integrando las aportaciones de autores que a lo largo del pasado siglo han ido ofreciendo conceptos que siguen siendo útiles, desembarazados de aspectos que pueden estar más relacionados con visiones propias del momento histórico en que surgieron. La integración, por otra parte, no tiene nada que ver con el eclecticismo, con la postura relativista del todo vale, sino con el análisis pormenorizado de lo que es válido y pertinente en cada situación como factor explicativo.

BLEICHMAR, H. *Angustia y fantasma. Matrices inconscientes en el más allá del principio del placer*, Madrid: Adotraf, 1986.

BLEICHMAR, H. *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*, Barcelona: Paidós, 1997.

BLEICHMAR, N.M. Y LIEBERMAN DE BLEICHMAR, C. *El psicoanálisis después de Freud, teoría y clínica*, México: Edeia, 1989.

BOWLBY, J. *Vínculos afectivos, formación, desarrollo y pérdida*, Madrid: Morata, 1986.

CAPRARA, J.V. Y CERVONE, D. *Personality. Determinants, Dynamics, and Potentials*, USA: Cambridge University Press, 2000.

CLYMAN, R.B. *The Procedural Organization of Emotions: A Contribution From Cognitive Science To The Psychoanalytic Theory Of Therapeutic Action*, J. Amer. Psychoanal. Assn, n° 39 (Suplemento), pp. 349-82, 1991.

DAMASIO, A. R. *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona: Crítica 1996.

_____. *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*, Madrid: Debate (2001)

DAVIS, J.T. "Revising psychoanalytic interpretations of the past. An examination of declarative and non-declarative memory processes", *International Journal of Psychoanalysis*, n° 82, pp. 449-462, 2001.

DENNETT, D. C. *La actitud intencional*, Barcelona: Gedisa, 1998.

DÍAZ-BENJUMEA, L.J. *Procesos representacionales y simbólicos en el psicoanálisis a la luz de la psicología actual*. Tesis Doctoral inédita, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 2001.

FODOR, J. A. *La modularidad de la mente*, Madrid: Morata 1986.

FREUD, S. (1915a), *Lo inconsciente*, *Obras completas*, tomo II, tercera edición, Madrid: Biblioteca Nueva, tercera edición, 1973.

FREUD, S. (1915b), *La represión*, *Obras completas*, tomo II, tercera edición, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

FREUD, S. (1923), *El Yo y el Ello*, *Obras completas*, tomo III, tercera edición, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

FREUD, S. (1926), *Inhibición, síntoma y angustia*, *Obras completas*, tomo III, tercera edición, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

FROUFE, M. *El inconsciente cognitivo. La cara oculta de la mente*, Madrid: Biblioteca Nueva, 1997.

Referencias bibliográficas

GARDNER, H. *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

GAZZANIGA, M. S. *El cerebro social*, Madrid: Alianza, 1993.

KLEIN, M. *Desarrollos en psicoanálisis*, Buenos Aires: Hormé, 1967.

KOHUT, H. *Análisis del self*, tercera edición, Buenos Aires: Amorrortu, 1989.

LEDOUX, J. *El cerebro emocional*, Barcelona: Planeta, 1999.

LICHTENBERG, J. D. *Psychoanalysis and Motivation*, Hillsdale: NJ, The analytic Press, 1989.

LYONN-RUTH, K. *El inconsciente bipersonal: el diálogo intersubjetivo, la representación relacional actuada y la emergencia de nuevas formas de organización relacional*, Aperturas Psicoanalíticas, <http://www.aperturas.org>, nº 4, 2000.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa, 1997.

ORANGE, D.M., ATWOOD, G.F. Y STOLOROW, R.D. *Working Intersubjectively. Contextualism in Psychoanalytic Practice*, Hillsdale: The Analytic Press, 1977.

PERVIN, L.A. *La Ciencia de la Personalidad*, Madrid: MacGraw-Hill, 1998.

RIVIÈRE, A. *Objetos con mente*, Madrid: Alianza, 1991.

RIVIÈRE, A. y NÚÑEZ, M. *La mirada mental*, Buenos Aires: Aique, 1996.

RUIZ VARGAS, J. M. *La memoria humana. Función y estructura*, Madrid: Alianza, 1994.

SANFÉLIX, V. *Persona y cosificación (A propósito del sentido práctico de la revolución cognitiva)*, en *Pensando la mente. Perspectivas en filosofía y psicología* (com. P. Chacón y M. Rodríguez), Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

SPENCE, D. P. *Narrative truth and historical truth. Meaning and Interpretation in Psychoanalysis*, Nex York: Norton, 1984.

STERN, D. N. *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*, Barcelona: Paidós, 1901.

STERN, D.N., SANDER, L.V., NAHUM, J.P., HARRISON, A.M., LYONS-RUTH, K., MORGAN, A.C., BRUSCHWEILER-STERN, N. Y TRONICK, E.Z. *Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic the-*

rapy. The 'something more' than interpretation, *International Journal of Psychoanalysis*, n° 79, pp. 903-921, 1998.

STRENGER, C. *Between hermeneutics and science: An essay on the epistemology of psychoanalysis*, second printing, Madison, Board: International Universities Press., 1994.

WESTEN, D. The scientific status of unconscious processes: is Freud really dead?, en *Journal of the American Psychoanalytical Association*, n° 47, pp. 1161-1106, 1999.

ENSEÑANZA Y CLERO PARROQUIAL EN LA ARCHIDIÓCESIS DE SEVILLA (1750-1800)

Manuel Martín Riego



SUMARIO:

Este artículo pretende analizar la aportación del clero parroquial de la archidiócesis de Sevilla en la segunda mitad del siglo XVIII al mundo de la educación y de la enseñanza. Forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que estamos estudiando la relación existente entre el clero parroquial sevillano y la enseñanza. Hasta el día de hoy este tema no ha sido estudiado, llenando con nuestra investigación un vacío historiográfico. El trabajo comienza con una breve descripción de la diócesis de Sevilla en dicha época: circunscripción y geografía eclesiástica, población y clero parroquial. En los dos apartados siguientes analizamos la relación existente entre la enseñanza y la Iglesia hispalense: enseñanza y sínodos y enseñanza y visitas pastorales. El artículo finaliza con un amplio estudio de la red educativa y de enseñanza que ofrecía la ciudad de Sevilla y los pueblos del arzobispado en la segunda mitad del siglo XVIII. Aquí vemos las cátedras de teología, filosofía, latinidad y gramática que estaban en manos del clero parroquial.

I. Introducción

De todos es conocida la importancia del clero parroquial en la cultura de la sociedad de Antiguo Régimen. Hasta muy entrado el siglo XX los párrocos solían ser las personas más cultas de gran parte de los pueblos de la geografía española y, por tanto, de la andaluza. Que nosotros sepamos la aportación del clero parroquial al mundo de la educación y de la enseñanza en el reino de Sevilla para el siglo XVIII no ha sido investigada. Nos referimos al clero parroquial, es decir, al clero que ha tenido mayor contacto con el pueblo. La aportación del clero catedralicio al mundo de la cultura en la Sevilla del siglo XVIII y la de algunos párrocos ha sido estudiada por el profesor e investigador Aguilar Piñal en su monografía sobre la Real Academia Sevillana de Buenas Letras, ya que entre los fundadores de esta institución cultural figuran célebres prebendados de la catedral de Sevilla y algunos párrocos (Aguilar, 1966, 33-73). También ha estudiado la aportación del presbítero Cándido María Trigueros, beneficiado propio de la parroquia de san Bartolomé de Carmona desde 1757. Después de su biografía (Aguilar, 1987, 23-113), analiza la obra literaria del ilustre beneficiado: poesía, teatro, novela y crítica literaria (Aguilar, 1987, 119-325).

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio y en el que llevamos trabajando dos años. Se centra en el clero parroquial y el mundo de la educación y de la enseñanza desde el siglo XVIII hasta 1931 con la instauración de la segunda república. La labor de investigación está prácticamente concluida y está dividida en cuatro momentos: el primero -el que se ofrece en este número de la revista *Escuela Abierta*- analiza la época comprendida entre 1750 y 1800; el segundo para 1800-1850; el tercero para 1850-1900 y el cuarto para el período comprendido entre 1900 y 1931. Conforme hemos ido avanzando en la investigación descubrimos que nos encontramos con muchos más datos y noticias a partir de 1812 y, sobre todo, en la segunda mitad del siglo XIX. Hemos de entender que los párrocos de la diócesis de Sevilla se plantearon con más seriedad la educación de los niños y de los jóvenes en la segunda mitad del siglo XIX. De aquí la cantidad de iniciativas propias que surgen desde la parroquia: escuelas dominicales, talleres, obradores para las mujeres, escuelas de adultos, de jóvenes, nocturnas, etc.

En este primer artículo analizaremos la relación existente entre clero parroquial y educación en la diócesis hispalense en la segunda mitad del siglo XVIII. Estudiaremos, en primer lugar, para la mejor comprensión de los siguientes apartados, la realidad diocesana: la división territorial del arzobispado -ciudad de Sevilla y las vicarías foráneas-, los vecinos y personas de comunión y el clero parroquial.

En un segundo momento nos acercaremos a las sinodales como fuente y modelo de educación en esta época. Nos centraremos en el estudio de los puntos que guardan relación con la enseñanza en las constituciones sinodales de 1604. Dichas sinodales estuvieron vigentes en la Iglesia hispalense hasta el sínodo de 1943 en el pontificado del cardenal Segura.

En el tercer apartado analizaremos la realidad cultural y educativa de la archidiócesis de Sevilla a través de los libros de visitas pastorales, fuente documental de primordial importancia para el conocimiento de la realidad económica, social, cultural y religiosa de los pueblos que formaban el arzobispado de Sevilla.

En el último apartado indicaremos las posibilidades y ofertas de estudio en la diócesis a través de una rica documentación conservada en el archivo diocesano de Sevilla y en el archivo histórico nacional. También nos acercaremos a la realidad educativa a través de las respuestas al cuestionario del geógrafo Tomás López. Nos centraremos, como es obvio, en la aportación del clero parroquial al mundo de la educación.

En la segunda mitad del siglo XVIII la archidiócesis hispalense estaba formada por las actuales provincias de Sevilla y Huelva, una gran parte de la de Cádiz -la actual diócesis de Jerez- y varios pueblos de la provincia de Málaga. La circunscripción eclesiástica del arzobispado estaba formada por la ciudad de Sevilla y cuarenta y ocho vicarías foráneas (Martín, 1992, 517-521).

2. La archidiócesis de Sevilla en la segunda mitad del siglo XVIII

2. 1. La ciudad de Sevilla y las vicarías foráneas

Contaba la ciudad de Sevilla con veinticinco parroquias y cinco iglesias auxiliares: el Sagrario con cuatro filiales -santa María la Blanca, santa Cruz, san Roque y san Bernardo-, san Andrés, san Isidoro, san

Nicolás, santa María Magdalena, san Miguel, san Martín, san Juan Bautista, san Vicente, san Pedro, san Esteban, santa Catalina, Santiago, san Bartolomé, san Ildefonso, Omnium Sanctorum, san Gil, santa Marina, san Marcos, san Román, santa Lucía, san Lorenzo, san Julián y santa Ana con su iglesia auxiliar, Nuestra Señora de la O. En estas parroquias eran atendidas las 67.674 personas de comunión que tenía la ciudad de Sevilla en esta época.

Es posible que la división del arzobispado en vicarías date de comienzos del siglo XIV (Ladero-González, 1978, 10-14). A finales del XV había veintitrés vicarías foráneas. Aparecen algunas nuevas en el XVI. Según los Libros de Visitas, en el siglo XVIII tenemos cuarenta y siete vicarías, a las que se unirá la de las *Nuevas Poblaciones de Sierra Morena*, formada por La Luisiana, Fuente Palmera, Cañada del Rosal y aldeas anexas (Martín, 1994, 215-216).

En la actual provincia de Sevilla estaban ubicadas veintidós vicarías foráneas: Alanís, Alcalá de Guadaira, Arahál, Aznalcázar, La Campana, Cantillana, Carmona, El Castillo de las Guardas, Cazalla de la Sierra, Constantina, Écija, Fuentes, Lebrija, Mairena del Alcor, Marchena, Morón, Nuevas Poblaciones de Sierra Morena, Osuna, El Pedroso, Puebla de Cazalla, Sevilla -con los pueblos cercanos a la ciudad- y Utrera.

En la zona de Huelva aparecen dieciséis vicarías: Almonaster la Real, Aracena, Cala, Cumbres Mayores, Gibrleón, Huelva, Lepe, Moguer, Niebla, La Palma del Condado, Paterna del Campo, Puebla de Guzmán, Santa Olalla, Trigueros, Zalamea la Real y Zufre.

En la provincia de Cádiz tenemos ocho vicarías foráneas: Arcos de la Frontera, Bornos, Jerez, El Puerto de Santa María, Rota, Sanlúcar de Barrameda, Villamartín y Zahara de la Sierra. Por último, en la provincia de Málaga dos vicarías: Cañete la Real y Teba.

La archidiócesis hispalense contaba con 204 parroquias y 14 iglesias auxiliares, de las que 25 parroquias y 5 filiales estaban ubicadas en la ciudad de Sevilla.

2. 2. Vecinos y personas de comunión

Contaba el arzobispado con 125.005 vecinos y 399.004 personas de comunión. El término vecino es empleado como unidad fiscal. Por

persona de comunión se entiende todo aquel que ha cumplido los siete años de edad, estando por ello obligado a confesar y comulgar. Los párrocos tenían que hacer anualmente el padrón de sus feligreses.

La ciudad de Sevilla tenía 17.118 vecinos con 67.674 personas de comunión. La collación más habitada era la de santa Ana, en Triana, con 10.410 personas de comunión. Por su población sobresalen ciertas parroquias del centro: el Sagrario con 9.480 personas de comunión; la Magdalena con 6.000; el Salvador con 4.862; san Vicente, uno de los barrios más nobles de la ciudad, con 3.620 y san Lorenzo con 3.264 personas de comunión. En zonas extremas destacan Omnium Sanctorum con 3.445; san Roque -iglesia auxiliar- con 3.170 y san Gil con 2.145. Las collaciones que no llegaban a las 1.000 personas de comunión eran santa María la Blanca -auxiliar-, san Nicolás, san Esteban, santa Cruz -auxiliar-, san Ildefonso, Santiago, san Andrés, san Miguel y san Julián (Llanes, 1791, 23-35).

Las ciudades más habitadas eran Jerez y Écija. La de Jerez tenía 8.081 vecinos con 25.161 personas de comunión entre sus ocho parroquias y la iglesia de san Juan de Letrán. Entre sus parroquias figura la prestigiosa colegial de san Salvador, hoy catedral (Falcón, 1988, 183-186). Una sola parroquia, la de san Miguel, concentraba 13.500 personas de comunión. La ciudad de Jerez es seguida por la de Écija con 7.305 vecinos y 22.695 personas de comunión, distribuidas entre sus seis parroquias, contando la mayor de santa Cruz con 2.893 vecinos y 7.547 personas de comunión (Martín, 1993, 236-238).

El Puerto de Santa María aparece con 13.500 personas de comunión en una sola parroquia, la prioral, conocida también como Nuestra Señora de los Milagros. La ciudad de El Puerto es seguida por Osuna con 12.408 personas de comunión en una sola parroquia -la colegiata, Carmona con 11.199 en 7 parroquias, Sanlúcar de Barrameda con 10.200 en una parroquia, Morón con 9.493 en una parroquia, Utrera con 9.280 en dos parroquias -santa María de la Mesa y Santiago-, Arcos de la Frontera con 8.448 en dos parroquias -santa María y san Pedro- y Marchena con 8.038 personas de comunión en tres parroquias: san Juan Bautista, san Sebastián y san Miguel.

Las restantes localidades de cierta importancia, cabezas de vicarías, distaban mucho de las anteriores en lo que a población se refiere:

Valverde del Camino con 6.200 personas de comunión; Rota con 4.968; Arahal con 4.768; Ayamonte con 4.458 en dos parroquias -el Salvador y las Angustias-; Fuentes con 4.500; Huelva con 4.354 en dos parroquias -la Concepción y san Pedro-; Moguer con 4.207; Lebrija con 4.160; Bornos con 3.600; La Campana con 3.443; Puebla de Guzmán con 3.100 y Constantina con 3.100 personas de comunión (Martín, 1993, 237-243).

2. 3. *El clero parroquial*

En la segunda mitad del siglo XVIII tenemos en la diócesis hispalense 3.037 clérigos: 1.844 presbíteros, 49 diáconos, 63 subdiáconos, 457 minoristas -con dos o cuatro grados- y 624 tonsurados. La ciudad de Sevilla, como es obvio, era la que concentraba la mayor población clerical con un total de 241 eclesiásticos: 143 presbíteros, 2 diáconos, 8 subdiáconos, 54 minoristas y 34 tonsurados. A esta cantidad debemos añadir casi 100 clérigos más, ya que en nuestra relación no figura la clerecía de las parroquias del Sagrario -con sus cuatro iglesias auxiliares-, el Salvador y san Juan de la Palma por carecer de datos. Tampoco figura el clero de la catedral.

Entre las vicarías sobresale la de Jerez con 230 clérigos: 130 presbíteros, un subdiácono, 43 minoristas y 56 coronas. Representan el 7'57 por ciento de la población eclesiástica de la diócesis de Sevilla (Martín, 1994b, 177-192). La ciudad de Jerez es seguida por la de Écija con 166 clérigos: 74 presbíteros, 2 diáconos, 7 subdiáconos, 27 minoristas y 56 tonsurados, es decir, el 5'46 por ciento. La vicaría de Utrera aparece en nuestra investigación con 148 clérigos: 94 presbíteros, 2 diáconos, 3 subdiáconos, 13 minoristas y 36 tonsurados. Son el 4'87 por ciento. Le sigue la vicaría de Osuna con 141 clérigos: 62 presbíteros, 4 diáconos, un subdiácono, 30 minoristas y 44 tonsurados. Representan el 4'64 por ciento de la clerecía diocesana.

Entre las vicarías de concentración clerical, además de las citadas, figuran las siguientes: Arcos con 123 clérigos -el 4'05 por ciento-, Morón con 106 -el 3'49 por ciento-, El Puerto de Santa María con 102 -el 3'35 por ciento-, Carmona con 98 -el 3'22 por ciento-, Marchena con 98 -el 3'22 por ciento-, Sanlúcar de Barrameda con 98 -el 3'22 por

ciento-, Aracena con 95 -el 3'12 por ciento- Lebrija con 91 -el 2'99 por ciento- y Niebla con 90 -el 2'96 por ciento-.

Este gran número de eclesiásticos nos llevaría a pensar en una óptima atención pastoral de los fieles, pero esta realidad debe ser analizada con relación a la desigual distribución del clero. La ciudad de Sevilla y las vicarías de Jerez, Écija, Utrera, Osuna, Arcos, Morón, El Puerto de Santa María, Carmona, Marchena, Sanlúcar de Barrameda, Lebrija y Arahal reunían alrededor de 932 presbíteros. Contrasta esta concentración con la escasez de sacerdotes en ciertas localidades del arzobispado. Como ejemplo puede servirnos la vicaría de Aracena con 67 presbíteros, residiendo 30 de ellos en la villa de Aracena, cabeza de la vicaría, mientras que algunos presbíteros servían varios curatos del rosario de aldeas de esta demarcación eclesiástica. Nos encontramos, por tanto, ante una pésima distribución de los efectivos clericales.

Dentro de una misma vicaría se observa una gran diferencia en la distribución del clero parroquial. En Morón residen 43 presbíteros para 9.493 personas de comunión, frente a uno en Montellano para 1.790 y uno en Puerto Serrano para 637 personas de comunión. También observamos una notable diferencia de clero entre las distintas parroquias de una misma localidad. En la parroquia mayor de santa Cruz de Écija hay 28 sacerdotes, frente a los 46 que se repartían entre las cinco parroquias restantes (Martín, 1994c, 224-253). Las iglesias parroquiales de santa María y san Pedro de Carmona, según nuestra estadística, cuentan con 29 presbíteros, mientras que las otras cinco suman 27 sacerdotes. El mismo fenómeno se da en Jerez y Utrera. Las causas hay que buscarlas en la dotación económica, en el injusto reparto de los diezmos y en las capellanías. En definitiva, la distribución del clero parroquial depende de las fuentes de ingreso y no de las necesidades pastorales de los fieles.

A esta pésima distribución de los efectivos clericales hay que añadir la escasa proporción de los presbíteros que ejercían la *cura animarum*. Contrasta el reducido número de párrocos con el verdadero ejército de beneficiados, capellanes y ordenados a título de patrimonio, sin obligaciones de cura de almas. *El Censo de 1768* da para la Iglesia hispalense la cifra de 349 párrocos y 3.705 beneficiados. Esta situación era lo habitual en todas las diócesis españolas (Domínguez,

1799, 37-39). *El Censo de 1787* nos da para el clero parroquial la cantidad de 70.170 miembros: 16.689 curas, 23.692 beneficiados, 5.771 tenientes de cura, 13.244 ordenados a título de patrimonio y 10.774 clérigos de menores. No da este censo las cifras de canónigos y prebendados del clero secular (Anes, 1989, 23-24).

A este excesivo número de clero parroquial tenemos que añadir los religiosos existentes en la diócesis: 7.235 regulares en 216 conventos. Estos religiosos se concentraban en la ciudad de Sevilla -2.746 regulares en 47 comunidades- y en las principales ciudades y localidades del arzobispado: Jerez, Écija, Sanlúcar de Barrameda, Osuna, Carmona, Arcos, Puerto de Santa María, Morón, Utrera, Marchena, Huelva, Sanlúcar la Mayor, Cazalla y Lepe. El excesivo número de religiosos contrasta con su pésima distribución, ya que se da una concentración en las zonas ricas y populosas en detrimento de las rurales que estaban mal atendidas. La causa es económica, ya que la mayoría se mantenía de limonas, donaciones piadosas, tributos, censos, capellanías, patronatos y diezmos. Por tanto, en la misma localidad tenemos una gran concentración tanto del clero secular como del regular.

Sirva como ejemplo el caso de Écija en la segunda mitad del siglo XVIII. Tenemos un clero parroquial compuesto por 166 ordenados: 74 presbíteros, 2 diáconos, 7 subdiáconos, 27 clérigos de menores y 56 tonsurados, distribuidos entre sus seis parroquias. A este número tenemos que sumar 550 religiosos en 12 conventos: 6 jerónimos, 50 agustinos, 40 capuchinos, 60 carmelitas calzados, 60 carmelitas descalzos, 70 dominicos, 60 franciscanos observantes, 50 franciscanos terceros, 14 jesuitas, 50 mercedarios calzados, 40 mercedarios descalzos y 50 mínimos. También tenía la ciudad de Écija 7 conventos de religiosas, 2 beaterios, 7 ermitas, 3 oratorios públicos, 50 oratorios privados y 6 hospitales (Candau, 1986, 297-434). Todo ello para una población de 22.695 personas de comunión.

3. La enseñanza en las constituciones sinodales de 1604

3. 1. Los sínodos hispalenses

En la línea del profesor Antonio García, diremos que sobre la enseñanza y educación en los sínodos españoles "*no existe bibliografía específica*" (García, 1993, 410). A pesar de este desierto bibliográfico,

nuestro amigo Antón Solé, archivero de la catedral de Cádiz, toca este aspecto en su tesis doctoral sobre la Iglesia gaditana en el siglo XVIII. En ella dedica un apartado a la educación y enseñanza, haciendo hincapié en las sinodales y visitas pastorales (Antón, 1994, 465-483). Hay, en cambio, abundantes fuentes. En primer lugar, tenemos más de cien sínodos, descritos en los trabajos del profesor Cantelar Rodríguez (Cantelar, 1986, 61-98). A esta importante fuente tenemos que añadir los sínodos analizados últimamente por un buen grupo de historiadores y estudiosos del clero parroquial y de la religiosidad (Barreiro, 1989, 89-91).

La importancia de los sínodos para el estudio de la historia de la Iglesia ha sido subrayada por muchos autores. Constituyen una fuente de primordial importancia. Según el profesor Antonio García, gran estudioso y conocedor de los sínodos españoles, en "ellos se regulaban los principales hitos o momentos estelares de la vida humana, tanto de clérigos como de laicos" (García, 1981, XVIII). En los sínodos podemos encontrar noticias de los más variados aspectos de la vida cotidiana de un pueblo: demografía, economía, geografía, costumbres, religiosidad, etc. Podemos decir que los sínodos diocesanos ofrecen una radiografía de la Iglesia local y de su sociedad.

Para el caso de la diócesis de Sevilla contamos con tres sínodos en la época inmediatamente posterior al concilio de Trento: el de 1572 en el pontificado de Cristóbal de Rojas y Sandoval, el de 1586 con Rodrigo de Castro y el de 1604 con Fernando Niño de Guevara. El estudio de las constituciones de estos tres sínodos nos posibilita acercarnos a la Reforma católica tal como se estaba llevando a cabo en la diócesis hispalense, sobre todo en el clero y en la vida cristiana de los fieles: sacramentos, liturgia e instrucción religiosa (Martín, 2001, 367-371).

3. 2. *Sínodos y enseñanza*

El concilio de Trento ordenó que en cada parroquia existiera un clérigo que enseñara la gramática a los alumnos pobres. De aquí que casi todos los sínodos posteriores al Tridentino se ocuparan de las escuelas. Incluso en algunos sínodos se establecieron reglamentos para las escuelas (Carrillo, 1938, 30). Varios sínodos andaluces establecieron

que los sacristanes mantuviesen escuelas. Entre las obligaciones de estos funcionarios eclesiásticos figura la de enseñar a los niños de la parroquia (López-Guadalupe, 1996, 322-323).

El sínodo celebrado por Cristóbal de Rojas y Sandoval el 15 de enero de 1572 fue muy breve y a través de sus quince artículos podemos ver la forma concreta de llevar a cabo las normas del concilio de Trento (Pérez, 1999, 11-25). La mayor parte del sínodo está dedicada a los clérigos y al buen ejemplo que los mismos tenían que dar a los fieles (capítulos 3, 5, 7, 8, 9 y 11). Algunos sacramentos son objeto de la atención del sínodo: el bautismo (cap. 6) y la penitencia (cap. 4).

La enseñanza de la doctrina cristiana aparece en el capítulo primero y la atención a los moriscos en el segundo. Según el capítulo primero, los curas debían declarar la doctrina cristiana todos los domingos y fiestas de guardar al ofertorio de la misa mayor:

"Ordenamos y mandamos a todos los curas de las parroquias de este nuestro Arzobispado, cada uno en su semana enseñen la doctrina cristiana a sus parroquianos todos los domingos y fiestas de guardar al ofertorio de la misa mayor" (BCCS. 80-2-36).

También, los mismos días, a la una del mediodía los sacristanes tocarían las campanas y enseñarían la doctrina cristiana a los niños, criados y esclavos de sus respectivas parroquias. En el capítulo segundo se habla de la atención a los moriscos: enseñanza de la doctrina cristiana, asistencia a misa los domingos y días de fiesta y la recepción de los sacramentos.

Los sínodos de 1586 y 1604 recogen y renuevan toda la doctrina relativa a los clérigos: ordenación, cualidades, vida, costumbres, etc. (Pérez, 2000, 205-233). Los deberes de la clerecía están regulados en las constituciones sinodales de 1604, bajo el título de *vita et honestitate clericorum*. (Constituciones del Arzobispado de Sevilla, 1862-1864, 163-175). Aquí podemos encontrar los más variados aspectos de las exigencias clericales, desde el porte exterior a prohibiciones concretas, todo ello objeto de inspección por parte de los visitantes. Pero dicho título no agota los deberes de los eclesiásticos. En otros textos, sobre todo en los que regulan los oficios de los curas y de los vicarios

foráneos, afloran normas concretas de cara a mantener la disciplina eclesiástica. Finalmente, cuando se habla de la administración de los sacramentos y la calidad de los ordenandos, son momentos privilegiados para inculcar virtudes y erradicar defectos y vicios.

La instrucción y enseñanza religiosa aparece en diversos títulos del sínodo de 1604. En el primero, *De Summa Trinitate, et Fide Catholica*, en varios capítulos se insiste en el conocimiento y enseñanza de la doctrina cristiana: todo lo que el cristiano ha de saber -credo, artículos de la fe, mandamientos de la ley de Dios y de la Iglesia, el Padre Nuestro y varias oraciones- (cap. 2); lo que los cristianos tienen obligación de creer y los curas enseñarles -explicación de los artículos de la fe, de los sacramentos, de los mandamientos de la ley de Dios y de la Iglesia y de las obras de misericordia- (cap. 3); el deber que tienen los curas y sacristanes de enseñar la doctrina cristiana (cap.4); que los fieles, en cuanto tengan uso de razón, sepan la doctrina cristiana (cap. 5); sobre lo que los curas deben explicar en la administración de los sacramentos y en el evangelio (cap. 6 y 7); sobre lo que han de enseñar los predicadores en sus sermones (cap. 8 y 9). Por último, los capítulos décimo y undécimo recogen las dos instrucciones para los moriscos -la del arzobispo Cristóbal de Rojas y Sandoval y la del arzobispo Rodrigo de Castro-.

El título noveno, *de Officio Rectoris*, está dedicado al oficio de cura párroco. En este título aparece la enseñanza al tratar de las obligaciones de los curas. Entre ellas figura la de enseñar a sus feligreses la doctrina cristiana y procurar que también lo hagan los sacristanes. De una forma especial, deben vigilar que los maestros enseñen la doctrina cristiana y la virtud:

"Hagan que los maestros de las escuelas enseñen a sus discípulos por libros honestos y que enseñen virtud y procuren evitar los que enseñan lo contrario; y que las maestras, que enseñan niñas a labrar, las enseñen la Doctrina Cristiana; y lo mismo hagan los dichos maestros que enseñan a leer" (Constituciones del Arzobispado de Sevilla, 1862-1864, 95).

El título undécimo, *De Officio Sacristae*, está dedicado al oficio de la sacristía. El sacristán debía tener más de veinte años, saber leer y escri-

bir correctamente y cantar canto llano. Entre sus obligaciones figura la enseñanza de la doctrina cristiana, como se dijo en el título primero, *De Summa Trinitate*.

Todo el título duodécimo del libro tercero, *De baptismo*, está dedicado al bautismo. Al hablar de las parteras se dice que solamente bauticen por necesidad y para ello tenían que haber sido examinadas y aprobadas por los vicarios foráneos o cura más antiguo.

El título tercero del libro quinto está dedicado al maestro. El sínodo manda que "*ninguno ponga estudio de Gramática, ni escuela para enseñar a leer, sin que preceda examen y licencia del Ordinario*" (Constituciones del Arzobispado de Sevilla, 1862-1864, 89).

Todos los tratados sobre los párrocos suelen dedicar uno o varios capítulos a la obligación que tiene el párroco de enseñar a sus feligreses la doctrina cristiana, especialmente a los niños (Mendizábal, 1836, 80-98).

4. Visita pastoral y enseñanza

La importancia de los libros de visitas como fuente documental de primer rango para la historia de la Iglesia e incluso para la más variada gama de los aspectos relativos a la vida de un pueblo y de las ciencias humanas -geografía, demografía, sociología, economía, cronología, liturgia, derecho canónico, instituciones, hermandades, beneficencia, historia de las mentalidades, del arte, etc.- ha sido objeto de estudio por parte de los investigadores en las últimas décadas del siglo XX (Cárcel, 1999, 9-135). Por otra parte, también se ha insistido en la visita pastoral como tarea fundamental del ministerio episcopal y principio de toda reforma de la vida cristiana (Miguel, 1999, 347-404) y en su importancia para el estudio del patrimonio arquitectónico y mobiliario -imágenes, pintura, artes suntuarias, orfebrería, rejería y ornamentos litúrgicos- (Solís, 1999, 411-450). La riqueza de esta fuente documental ha sido subrayada en el *XIII Congreso de la Asociación de Archiveros de la Iglesia en España*, celebrado en Sevilla en septiembre de 1997 con el título *Las Visitas Pastorales en el ministerio del Obispo y los Archivos de la Iglesia*.

En otros trabajos hemos resaltado la importancia de la visita pastoral en el ministerio de los obispos (Martín, 1992, 562-567), su aspecto de fuente primordial para el conocimiento de la vida parroquial (Martín, 1999, 157-203). Aunque en varias ocasiones hemos analizado aspectos relacionados con el mundo de la educación y de la enseñanza a través de las visitas pastorales para el siglo XIX (Martín, 1996, 307-308) o de las fuentes documentales conservadas en el archivo diocesano (Martín, 1995, 217-223), con este trabajo es la primera vez que nos acercamos al estudio de la visita pastoral como fuente para el mundo de la educación. En concreto, hemos analizado más de un centenar de visitas pastorales del siglo XVIII, buscando noticias sobre enseñanza y educación en la diócesis de Sevilla. Que sepamos este aspecto no ha sido abordado con profundidad para el siglo XVIII. Para el siglo XIX y XX existen algunos trabajos (Saborit, 1999, 372-373).

4. 1. *Modus visitandi*

En los formularios y en las instrucciones a los visitadores se describe el *modus visitandi* y todo lo que tenía que ser objeto de inspección. Esta fuente documental, complemento de los libros de visitas, nos permite acercarnos a la reforma tridentina tal como se estaba realizando en las diócesis concretas. Según la investigadora María Luisa Candau, "*las instrucciones de visitadores constituyen un importante medio de conocimiento de la realidad material y moral de la diócesis e ilustran especialmente acerca de las verdaderas preocupaciones de la jerarquía eclesiástica*" (Candau, 1986, 37).

Conocemos cinco instrucciones a los visitadores: *la Instrucción para los visitadores*, aprobada por el cardenal Rodrigo de Castro (1581-1600) e incluida en las sinodales de 1604 (Constituciones del Arzobispado de Sevilla, 1862-1864, 124-143); *el Interrogatorio por el cual el señor visitador ha de examinar a los testigos*, folios sueltos redactados en 1611 (AGAS. Sección III: Justicia, nº 3.045); *los Apuntamientos que se hacen a los visitadores de esta diócesis para el mejor método de los resultados de visitas*, redactados probablemente por Palafox en 1699 (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.342); *la Instrucción para los Visitadores del Arzobispado*, aprobada el 20 de sep-

tiembre de 1705 por el arzobispo Manuel Arias y Porres (AGAS. Sección III: Justicia, nº 2.923) y la *Instrucción que debe servir de gobierno a los señores visitadores*, redactada por el arzobispo Romualdo Mon y Velarde en 1819 (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.413).

En todos estos formularios de visita encontramos normas concretas sobre la inspección de todo lo referente a la educación y a la enseñanza: párrocos, sacristanes, catecismos, predicadores, maestros, escuelas, beaterios, casas de recogidas, etc. Veamos los aspectos más sobresalientes relacionados con el mundo de la enseñanza.

En la instrucción de los visitadores insertas en las sinodales de 1604 se insiste en la enseñanza de la doctrina cristiana al hablar de las obligaciones de los curas, de los predicadores y de los sacristanes. También se inspeccionará si los maestros cumplen con su obligación de enseñar la doctrina cristiana y si enseñan por libros honestos:

"Item, se han de informar si la Doctrina Cristiana se enseña, y si los Curas y Sacristanes cumplen en este particular lo que se les manda por nuestras Constituciones, examinando lo que enseñan y cómo lo enseñan; y hagan que el pueblo diga la Doctrina, porque así se verá el cuidado que se tiene. Y examinen a los Maestros de escuela, si saben la dicha Doctrina Cristiana y cómo la enseñan, y provean que a los niños no se les enseñe a leer sino por libros honestos, e infórmense del cuidado que dello tienen los Vicarios y Curas" (Constituciones del Arzobispado de Sevilla, 1862-1864, 141).

En la instrucción para los visitadores de 1705, al hablar de los curas, se dice que el visitador se informe si explican y enseñan la doctrina cristiana. Al tratar de los sacristanes, se dice que se informen si educan bien a los monaguillos y si cumplen sus obligaciones, figurando entre ellas la explicación de la doctrina cristiana. Al realizar el escrutinio del pueblo, se inspeccionaba los hospitales, escuelas y cárceles. En relación a las escuelas y maestros podemos leer lo siguiente:

"Reconozcan los títulos de los maestros, su vida y costumbres; los libros que usan, la doctrina y educación que siguen; si enseñan la

doctrina cristiana por catecismo aprobado; si los niños y niñas están separados" (AGAS. Sección III: Justicia, nº 2.923).

La instrucción de 1705, en su título quince, habla de la visita a las casas de recogidas, beaterios y colegios de niñas.

Como hemos visto, los obispos o sus delegados inspeccionaban las escuelas con motivo de la visita pastoral, sobre todo si eran de fundación de obras pías (Iturrate, 1998, 299).

4. 2. Informes de los visitantes

Para este trabajo hemos escudriñado más de un centenar de visitas pastorales realizadas en el siglo XVIII tanto en las parroquias de la ciudad de Sevilla como en otras muchas localidades del arzobispado. Hemos encontrado noticias sobre la enseñanza en el llamado escrutinio secreto de clero al hablar de los párrocos y de algunos sacerdotes que ejercían como preceptores de gramática o como maestros de primeras letras. También aparece la educación al evaluar el visitador la labor llevada a cabo por los sacristanes y el cumplimiento de sus obligaciones. Por último, al hacer la información sobre la realidad social de la localidad visitada, suelen aparecer algunas noticias sobre la situación de la enseñanza y de la educación, más en siglo XIX que en el XVIII. Veamos los datos más sobresalientes ofrecidos por el visitador en los informes de los curas, de otros clérigos, de los sacristanes y de la realidad educativa de algunos pueblos.

4. 2. 1. Curas

Una de las obligaciones más importante de los párrocos, según hemos visto en la sinodales de 1604, era la instrucción de los fieles en la doctrina cristiana. Así podemos verlo en el nombramiento del bachiller Diego Rodríguez, cura de La Redondela, para el curato de la parroquia de la Isla de la Higuera, firmado por el visitador el 22 de julio de 1788 en Ayamonte. En dicho documento se le recomienda el cumplimiento de sus cargas y obligaciones, subrayando *"la instrucción de*

aquellos feligreses explicándoles la doctrina cristiana" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.400).

En muchos informes de los visitantes se anota que los curas cumplían con la obligación de la enseñanza de la doctrina cristiana a los niños y a los feligreses. El 31 de julio de 1721 el doctor Gregorio Zapata visitó la parroquia de san Vicente de Sevilla. Al frente de la misma había dos curas: Basilio Antonio de la Peña, de 51 años, y Manuel Hernández de Córdoba, de 33 años. Eran buenos eclesiásticos y cumplidores de sus respectivos ministerios. En relación a la enseñanza de la doctrina cristiana, el visitador anotó lo siguiente: *"Por este escrutinio he sabido que los curas explican la doctrina cristiana y que del mismo modo lo ejecuta el sacristán en Adviento y Cuaresma"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.363). En 1724 el doctor Salvador Gil de Taboada, cura de la parroquia de santa Lucía de Sevilla, además de explicar la doctrina cristiana, era ayudado por dos novicios jesuitas de la calle san Luis. También era ayudado por dos novicios de la Compañía el bachiller Andrés Rodríguez Galán, cura de la parroquia de santa Marina de Sevilla.

En 1786 Agustín de Ayestarán y Landa, obispo auxiliar de Sevilla y titular de Botra, visitó la villa de Salteras, alabando la piedad de sus habitantes. En el libro de resultas anotó lo siguiente: *"se advierte instrucción en la doctrina cristiana hasta en la gente de campo"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.443). En 1796 el doctor Luis Antonio González Blanco, beneficiado y cura propio de la parroquia de san Isidoro de Sevilla, visitó la vicaría de Arcos de la Frontera. Según su informe, en la parroquia de santa María de Arcos *"se explica el Catecismo según previene el Santo Concilio de Trento"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.401). En junio de 1799 el citado Luis Antonio González visitó la villa de Pilas. En su informe podemos leer lo siguiente:

"Este pueblo, que consta de 200 vecinos, es pacífico, devoto y muy propenso al culto divino. Sus habitantes son dóciles a las voces de su pastor que los instruye con doctrina o ejemplo en sus respectivas obligaciones" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.402).

En la visita que el obispo auxiliar de Sevilla hizo a las siete parroquias de Carmona en 1789 encontramos un informe muy positivo de Antonio Caballero, cura de la parroquia de Santiago, por su dedicación a la instrucción de sus feligreses. Tenía 37 años y había estudiado filosofía y moral. También alaba el celo de José Cansino Auñón, cura de la parroquia de san Felipe de Carmona, por desempeñar su cargo "*con particular aplicación y celo distinguiéndose en la instrucción de sus feligreses*" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.455). El cura tenía 28 años y había estudiado teología.

En algunos informes se nos indica que el cura procuraba que los sacristanes cumpliesen con su obligación de enseñar la doctrina cristiana. Tal es el caso de Benito Antonio de Saavedra, cura y beneficiado de santa Bárbara de Écija en 1710. Según el visitador, era "*celoso de que los sacristanes cumplan con sus obligaciones de enseñar la doctrina cristiana*" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.446).

Pero, como es lógico, no era todo cumplimiento. En los libros de visitas encontramos muchas quejas sobre el incumplimiento de la enseñanza de la doctrina cristiana y del catecismo por parte de los párrocos. En 1757 según el informe del visitador, el doctor Juan de los Cazares y Cosgaya, cura de Encinasola, era muy "*descuidado en su oficio de cura en cuanto a conferencias y explicación de la doctrina*" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.392). Tenía 43 años y era doctor en teología por el colegio de santo Tomás de Sevilla. En 1796 el ya citado Luis Antonio González Blanco visitó las vicarías de Arcos y Bornos. De los curas de san Pedro de Arcos el visitador anota que no explican la doctrina cristiana y de los dos curas de Bornos dice lo siguiente: "*la explicación de la Doctrina Cristiana y del Catecismo a que están obligados los Curas se oye apenas tres o cuatro veces al año*" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.401). En 1789 el obispo auxiliar de Sevilla pone la nota de "flojo" en el informe de Juan José Barrera, cura de la parroquia del Salvador de Carmona, y en el de Manuel González, cura de la parroquia de san Blas de la misma localidad (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.455).

Más grave es la queja del obispo auxiliar de Sevilla sobre el cura de Mairena del Aljarafe, Juan Andrés de Garay, en su visita a dicha villa en 1796. Debido a su escasa formación, no explicaba la doctrina cristiana.

En el informe el visitador anotó lo siguiente:

"No se lee, ni explica la doctrina cristiana, sino muy rara vez. El cura se queja de los feligreses de que no sufren instrucciones y ellos se quejan de que no se les dispensa ni se les explica por el cura la doctrina" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.443).

Hemos encontrado algún que otro caso de represión por parte del visitador. En 1757 Manuel Martín Moreno, cura de Real de la Jara, fue *"conminado y reprendido por no haber enseñado la doctrina cristiana al pueblo en los días de fiestas"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.392).

4. 2. 2. Otros clérigos

Algunos sacerdotes ayudaban a los párrocos en la explicación de la doctrina cristiana. En 1756 en la villa de Ardales nos encontramos con el presbítero Pedro de Mena Barea, de 42 años. Era gran conocedor de la gramática y muy amante de su estudio. Según el informe del visitador, era un buen eclesiástico *"empleado en enseñar la doctrina cristiana"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.391). Como muy buen gramático figura Alonso Ibáñez Guerrero, presbítero de Puebla de Guzmán (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.388). En 1758 tenemos al licenciado José Ortiz, presbítero de la parroquia de san Pedro de Huelva. Había estudiado teología, cánones y leyes. Según Domingo Pérez de Rivera, obispo auxiliar de Sevilla y titular de Gadara, este presbítero era *"incansable en instruir en la doctrina cristiana"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.393).

Era frecuente que algunos presbíteros ejercieran como preceptores de gramática o como maestros de primeras letras. En 1710 Luis Conde enseñaba gramática en Fuentes de Andalucía. Según el visitador, era *"buen eclesiástico y de ejemplar vida"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.446). En 1757 en la villa de

Cumbres de San Bartolomé tenemos a José Clemente Camacho, de 44 años de edad, que ejercía como preceptor de gramática (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.392).

En las visitas estudiadas para finales del siglo XVIII hemos encontrado varios presbíteros como preceptores de gramática o maestros: Mateo de León, de 42 años y con estudios de filosofía, teología, moral y cánones, era cura de Gines y maestro de primeras letras de la misma localidad; Andrés Fernández Conde, de 47 años, era sochantre y preceptor de gramática de Villanueva de los Castillejos; Tomás de la Vega Moreno, de 47 años y con estudios de teología, era maestro de primeras letras de Puerto Serrano; Juan Cruz Vallés, de 45 años y con estudios de filosofía y teología moral, era maestro de primeras letras de La Luisiana (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.405).

Algunos clérigos de menores también solían ejercer como preceptores de gramática. En 1758 Juan Delgado, clérigo de menores con 28 años de edad, era preceptor de gramática en Bollullos del Condado. Su renta era muy corta (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.393). En 1756 Alonso Benítez, minorista de la villa de Ardales de 30 años de edad, era sacristán mayor de la parroquia y ejercía como preceptor de gramática (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.391). En 1757 en la villa de El Cerro Gonzalo Fernández Soriano, clérigo de menores de 54 años, ejercía como organista y maestro de gramática. Tenía 8 alumnos (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.393).

En la villa de Lebrija, además de la cátedra de gramática fundada por la hermandad de los Santos y de la que trataremos más adelante, figura en la visita de 1758 un tonsurado que ejercía como preceptor de gramática. Se trata de Juan Pedro Jiménez, de 26 años de edad. Tenía 8 estudiantes y percibía por cada uno 12 reales al mes (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.390).

También aparece algún que otro sacerdote al frente de establecimientos piadosos, la mayor de las veces dedicados a la enseñanza. Tal es el caso de José Ventura Díaz de Azpeitia, vicebeneficiado de la parroquia de santa Bárbara de Écija. Había estudiado leyes y cánones. En 1789 tenía 64 años de edad y era director y administrador de un

establecimiento dedicado a la educación de niñas huérfanas. Dicha casa, con 8 niñas, se había mantenido de la caridad de los astigitanos, pero en 1789 se creó un mayorazgo dotado de olivares y molino (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.443).

En Carmona la hermandad de la Caridad y Misericordia, además de haber fundado el hospital de san Pedro, tenía bajo su protección un establecimiento piadoso para la crianza y educación de niñas huérfanas. En 1789 residían en la casa once niñas. Tenía una capilla pública y se seguía el método de enseñanza establecido por el fundador, un sacerdote de Carmona (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.443).

4. 2. 3. *Sacristanes*

Entre las obligaciones de los sacristanes figura, como hemos visto en las constituciones sinodales, la explicación de la doctrina cristiana y la enseñanza del catecismo. Era retribuido por este ministerio. Según la visita de 1756, el sacristán de la parroquia de santa María de la Mesa de Utrera percibía todos los años por explicar la doctrina cristiana la cantidad de 29 reales y 14 maravedíes y el de la parroquia de Santiago de la misma villa 26 reales al año por explicar la doctrina cristiana en adviento y cuaresma (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.391). Entre los gastos de la fábrica parroquial de Aroche en 1785 figuran 50 reales pagados al sacristán por "*enseñar la doctrina cristiana a los niños en adviento y cuaresma*" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.524).

Los informes de los visitantes suelen subrayar el cumplimiento de sus obligaciones por parte de los sacristanes mayores y menores. No olvidemos que los curas eran sus responsables más directos y estaban obligados a vigilar las actitudes y cumplimiento de sus respectivos oficios. De Felipe Morante, sacristán de la parroquia de san Vicente de Sevilla en 1724, se dice que cumplía puntualmente con su obligación de enseñar la doctrina cristiana (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nn. 1.363 y 1.364).

4. 2. 4. Noticias sobre enseñanza

Los libros de visitas también nos dan determinadas noticias sobre la situación de la enseñanza en los pueblos visitados. Los datos suelen ser más ricos para el siglo XIX. No obstante, algunas noticias tenemos en el XVIII. En 1758 Miguel de Aguilar era el maestro de primeras letras y ejercía como organista de la parroquia de Alcalá del Río. Tenía 60 años y cumplía con sus obligaciones (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.393).

En abril de 1756 Domingo Pérez de Rivera, obispo auxiliar de Sevilla y titular de Gadara visitó la villa de Utrera. Según los datos ofrecidos en su informe, además de las cátedras de teología, filosofía y gramática existentes en los conventos de la villa, había dos maestros para la enseñanza de la gramática y tres escuelas de primeras letras *"donde se enseñaba a los niños la doctrina cristiana"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.391). En abril de 1756 visitó la villa de Los Molares, anotando en la resulta de la visita que la villa tenía un maestro de primeras letras y en mayo de 1756 visitó la villa de El Coronil y anotó que existía un maestro de gramática. Las Cabezas, localidad de la vicaría de Utrera visitada el 31 de mayo de 1759, tenía dos escuelas de primeras letras. En la villa de Dos Hermanas, de la vicaría de Utrera, existía en 1759 dos escuelas donde *"se enseña a los niños a leer y escribir"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.393). Por último, en Los Palacios y Villafranca, de la vicaría de Utrera, tenemos en 1744 tres escuelas de primeras letras y un maestro que enseñaba la gramática (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.390).

En octubre de 1799 Luis Antonio González Blanco, párroco de san Isidoro de Sevilla y visitador general del arzobispado, visitó la villa de Arcos. En su informe dejó escrito que la localidad tenía 3.000 vecinos, una casa de niños expósitos y otra que se *"está formando para recoger niñas con el fin de darles buena educación"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.403).

En 1749 en la ciudad de Jerez el doctor Francisco Mesa Jinete, canónigo de la colegiata y visitador general del arzobispado, fundó un hospicio de niñas huérfanas, sito en la collación de san Miguel. En 1750

tenía recogidas 30 niñas y pasaban de 140 las que acudían a recibir la enseñanza gratuita que impartían seis maestras (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.399). También había en Jerez varias escuelas de primeras letras con maestros particulares que recibían el estipendio de sus alumnos.

También hemos encontrado noticias de enseñanza en otras secciones del archivo diocesano. Pedro Plata, maestro de primeras letras de Umbrete, villa de jurisdicción arzobispal, percibía anualmente por su cargo 550 reales y 12 fanegas de trigo. El 18 de diciembre de 1784 envió un memorial al arzobispo Llanes y Argüelles, solicitando se le adelantase las 12 fanegas de trigo para "*remediar sus urgencias y socorrer a su familia*" (AGAS. Sección IV: Administración General, nº 980).

El 8 de abril de 1796 Juan de Ábalos Pérez, natural de Archidona y residente en La Alameda, localidad de la vicaría nullius de Estepa, solicita al vicario de Estepa que se le examine en la doctrina cristiana para ocuparse en la villa de La Alameda de la "*adaptable y beneficiosa ocupación de la educación de párvulos y jóvenes enseñando las primeras letras*" (AGAS. Sección V: Archivos Incorporados-Vicaría de Estepa, nº 86). El 9 de abril de 1796 el doctor Pascual Fita Carrillo, vicario general de Estepa, declaró que el citado Juan de Ábalos tenía aptitud y suficiencia para enseñar la doctrina cristiana a los niños y a los jóvenes..

4. 3. Mandatos de visita y enseñanza

Los libros de visitas, después de ofrecernos todo lo que era objeto de inspección por parte de los visitadores, suelen incluir unos folios llamados *Mandatos de Visitas*. Aquí aparecen ciertas normas y recomendaciones de cara a la mejora de la vida parroquial. Unas iban encaminadas a la recta administración de los bienes parroquiales: piezas eclesiásticas, capellanías, patronatos, obras pías, colecturía de misas, fabricas, fundaciones, etc. Otras a la mejora intelectual, moral, espiritual y pastoral del clero, recomendando y exigiendo la asistencia al coro, misas de tercia, conferencias morales, estudio continuo, predicación, atención pastoral a los fieles, enseñanza de la doctrina cristiana, recta administración de los sacramentos, la comunión mensual por parte de los clérigos de menores y tonsurados, la modestia, la compostura cle-

rical, etc. La mayor parte de los mandatos conservados en los libros de visitas guardan relación con la reforma del clero (Silva, 1999, 431-432).

Otras normas y recomendaciones iban orientadas a regular la conducta de los fieles: precepto dominical y pascual, asistencia a los actos de piedad y devoción, mejora moral, etc. Por último el visitador suele recomendar la adquisición de ornamentos y vasos sagrados, arreglo de los usados y deteriorados, adquisición de imágenes, reparación de templos y altares, etc. (Hernández, 1999, 253-282). En definitiva, estos mandatos suelen ofrecernos aquellos aspectos de la vida y de la realidad parroquial que, a juicio de los visitadores, necesitaban ser mejorados (González, 1999, 391).

Una recomendación que suele aparecer en la mayoría de los mandatos de visitas estudiados guarda relación con la obligación que tienen los curas de explicar la doctrina cristiana a los fieles. Así podemos verlo en la recomendación primera o segunda de los mandatos de visitas de todas las parroquias de la ciudad de Sevilla inspeccionadas en dos ocasiones entre 1721 y 1728 (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nn. I.363, I.364, I.374 y I.383). En agosto de 1728 José de Esquivel, obispo auxiliar de Sevilla y titular de Licópolis, visitó la parroquia del Salvador -también colegiata-. En la recomendación segunda de los mandatos de visita dejó escrito lo siguiente:

"Que los curas de esta iglesia cumplan con lo prevenido sobre enseñar la doctrina cristiana al pueblo, explicando o leyendo un capítulo del Catecismo del P. Eusebio todos los días de fiesta al ofertorio de la misa mayor y de ordinario asista por su persona en los tiempos que la explica el sacristán mayor y lo cual cumpla con apercebimiento que será multado a arbitrio del Señor Provisor" (AGAS. Sección V: Archivos Incorporados-Colegiata del Salvador, nº 345).

Además de los mandatos de visitas de las parroquias de la ciudad de Sevilla, hemos manejado más de un centenar para la casi totalidad de las parroquias del arzobispado. Entre todos los que hemos tenido en las manos y que recomiendan a los curas el cumplimiento de su obligación de enseñar la doctrina cristiana hemos elegido los mandatos de la visita a la ciudad de El Puerto de Santa María en 1764. En la recomendación primera de dichos mandatos leemos lo siguiente:

"No omitiendo los curas, con motivo alguno, la explicación de la doctrina cristiana en los días festivos al tiempo de la misa mayor, para que los fieles se instruyan en lo que deben creer y saber para salvarse y procurando en observancia de lo mandado formalmente por Su Eminencia el Cardenal Arzobispo mi Señor que para los cumplimientos de Iglesia se examinen los fieles de dicha doctrina cristiana" (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.396).

La instrucción religiosa de los fieles es, sin ningún género de duda, la más importante de las preocupaciones pastorales del arzobispo Llanes y Argüelles (1783-1795). La enseñanza de la doctrina cristiana aparece constantemente en los mandatos de las visitas de su pontificado (Martín, 1997, 69-74). Así podemos verlo en su visita personal a Cazalla de la Sierra, celebrada en junio de 1791. En los mandatos de dicha visita figuran diecinueve recomendaciones, de las que siete están relacionadas con la formación del clero y del pueblo cristiano.

La recomendación segunda habla de que los curas tienen que cuidar a sus feligreses tanto con el buen ejemplo como con la doctrina. La tercera insiste en la explicación de la doctrina cristiana de una forma sencilla, sobre todo pensando en los jornaleros, ya que muchos de ellos no saben *"leer ni escribir y se hallan más necesitados que otros de la instrucción y enseñanza"* (AGAS. Sección II: Justicia, nº 3.045). La cuarta recomendación trata de la obligación que tienen los curas de explicar la doctrina cristiana y recuerda, en cumplimiento de las sinodales de 1604, que los sacristanes lo hagan también. Insiste en que los predicadores expliquen el punto de la doctrina cristiana.

La novedad de estos mandatos, según nuestro modesto parecer, está en la quinta recomendación. Aquí se hace a los padres responsables de la formación cristiana de sus hijos y, por ello, deben procurar que concurren a la explicación de la doctrina. También se habla de que los maestros cumplan con sus oficios, sobre todo en lo referente a la enseñanza de la fe cristiana. Por último, vuelve a hablar de las obligaciones de los padres en la educación y formación de sus respectivos hijos:

"Exhortándoles en todo, a la buena educación, y a que desde sus primeros años procuren destinarlos a que aprendan algún oficio"

aquellos que no tengan medios para seguir la carrera de las letras, de modo que eviten la ociosidad tan perjudicial a sus casas, y familias, y a la República Cristiana y civil, y las madres especialmente tendrán con el debido recato a sus hijas, procurando instruir las en las labores de su sexo y edad" (AGAS. Sección III: Justicia, nº 3.045).

La sexta habla de que todos los presbíteros de la parroquia ayuden a los curas en la explicación de la doctrina cristiana. Para que el clero esté lo suficientemente formado y pueda explicar convenientemente la fe cristiana, se insiste en que los curas y todos los presbíteros tengan determinados libros -recomendación octava- y, sobre todo, que asistan a las conferencias morales como medio de formación permanente -recomendación novena- (Martín, 1997, 75-85).

Los candidatos al sacerdocio del arzobispado de Sevilla, al no existir seminario conciliar hasta 1831, se preparaban intelectualmente en los conventos de sus respectivos lugares de origen (Martín, 1994d, 13-22). Amplia era la oferta de estudios de la Iglesia hispalense. La mayor parte de los conventos tenían para sus novicios y estudiantes, pero abiertos al clero secular y a los seglares, diversas cátedras de teología, cánones, filosofía, latinidad y gramática. Estos conventos adquirirán una gran importancia en el panorama educativo. Así lo ha puesto de manifiesto el profesor Morgado para la diócesis de Cádiz en el siglo XVIII (Morgado, 1989, 143-155).

Para la segunda mitad del siglo XVIII conservamos un documento de rango primordial para el conocimiento de los estudios en la diócesis de cara a la formación del clero y también para analizar la labor cultural desarrollada por la Iglesia de Sevilla. Se trata de un amplio informe, *Noticia de los Estudios Generales, y particulares, de Seculares y Regulares, Públicos, y Privados, que hay actualmente en esta Ciudad de Sevilla, y en las demás Ciudades, Villas y Lugares de su Arzobispado*. Se conserva en el archivo general del arzobispado de Sevilla (AGAS.

5. Ofertas de estudios en el arzobispado de Sevilla

Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47) y en el histórico nacional (Aguilar, 1966b, 170).

Contamos con otra importante fuente documental para el conocimiento de la realidad cultural de la provincia de Sevilla. En 1766 Tomás López, geógrafo de la Corona, para llevar a cabo su proyecto de un Diccionario Geográfico-Histórico de España elaboró un cuestionario de quince preguntas que envió todos los preladados españoles para que lo remitiesen a sus respectivos párrocos, ya que eran las personas más cultas y mejor informadas. Las respuestas fueron llegando, aunque no todos los párrocos contestaron. En las enviadas encontramos ricas noticias relacionadas con la geografía, historia, costumbres, economía, cultura, religiosidad, etc., de cada lugar. La correspondencia que fue llegando se archivó. Actualmente toda esta ingente documentación se conserva en la sección de Manuscritos de la Biblioteca Nacional, formando 20 volúmenes (Domínguez, 1944, 229-259).

Sevilla tuvo suerte, ya que su arzobispo *"tomó con verdadero interés la idea de López y apremió repetidamente a los párrocos morosos a que contestasen"* (Domínguez, 1944, 233). El secretario de cámara envió a todos los párrocos de la archidiócesis el cuestionario. Sabemos que solamente se enviaron 106 relaciones, algo más de la mitad de las localidades del arzobispado de Sevilla, aunque algunas respuestas pudieron perderse. Tal es el caso de Carmona. De las 106 relaciones, 50 pertenecían a pueblos de la provincia de Sevilla. Todas ellas se conservan en un manuscrito, estudiado pormenorizadamente por la profesora Cristina Segura (López, 1989, 13-155). Las fechas de estas relaciones se sitúan en su gran mayoría entre 1785 y 1788, aunque encontramos una en 1764, tres en 1795, una en 1796, dos en 1797, una en 1798 y una en 1800.

Para nuestro conocimiento de las posibilidades y ofertas de estudios en las localidades de las vicarías de la diócesis de Sevilla nos servirá de gran utilidad la respuesta a la pregunta undécima, ya que se pedía información sobre los estudios generales o particulares, sus fundaciones, métodos y tiempo en que se abren (López, 1989, 5). Aquí aparecen datos sobre los estudios en determinadas localidades. En algunos casos las noticias de las respuestas han confirmado los datos ofrecidos por el documento de 1779.

5. 1. Cátedras en los conventos

Aunque nuestro trabajo se centra en el clero parroquial y su aportación al mundo de la educación y la enseñanza, el documento de 1779 nos ofrece la relación de las cátedras existentes en los conventos del arzobispado de Sevilla. Eran estudios para sus miembros, pero estaban abiertos al clero secular e incluso a los seglares. Creemos que se trata de una gran aportación cultural. De aquí que hayamos creído conveniente decir una palabras sobre estas cátedras. Según la documentación trabajada, en 1779 los conventos masculinos del arzobispado de Sevilla ofrecían las cátedras que vemos reflejadas en el siguiente cuadro.

Cátedras de los conventos de la diócesis de Sevilla en 1779			
	Teología	Filosofía	Latinidad-Gramática
Sevilla	72	17	7
Pueblos	38	35	53
TOTAL	110	52	60

Tenemos un total de 110 cátedras de teología, 52 de filosofía y 60 de gramática, también llamada de latinidad porque la gramática que se impartía era la latina (Benítez, 1998, 499-502). Hay que indicar que ya habían sido expulsados los jesuitas. En la ciudad de Sevilla tenemos cuatro estudios públicos con cátedras de gramática: dos regidos por los dominicos -santo Tomás y san Jacinto-, uno por los jesuitas antes de su expulsión -san Hermenegildo- y uno por el cabildo catedral -san Isidoro-. Según Aguilar Piñal, además de los estudios públicos de gramática, en la ciudad de Sevilla había 14 preceptores que "en sus casas establecen voluntariamente Estudio para los que quieran concurrir

a aprenderla, pagando por meses el estipendio en que se ajustan" (Aguilar, 1966b, 170). Las escuelas de gramática servían de preparación para la carrera eclesiástica o universitaria. Tenían la función de los actuales centros de enseñanzas medias (Soto, 2000, 499-500).

Según los estudios de Aguilar Piñal, para esta época tenemos en Sevilla treintiuna escuelas primarias, *"a las que acudían solamente aquellos niños cuyos padres podían costear los cuatro reales mensuales de la enseñanza"* (Piñal, 1982, 207). La collación del Sagrario contaba con cinco escuelas, la del Salvador tres y dos la de la Magdalena (Bermúdez, 1944, 260). Las más alejadas del centro tenían menos (Aguilar, 1988, 162-163). Había, por tanto, necesidad de escuelas. De aquí que tuviese gran éxito la fundación en 1765 de unas escuelas gratuitas de primeras letras en la calle san Luis, gracias a la generosidad de Juan de Robles, comerciante de paños de Sevilla (Matute II, 1997, 199-200). Al poco tiempo asistían a las clases un millar de alumnos. Había, pues, grandes deseos de instrucción. En 1787 José Torrecilla Martínez, vecino de Sevilla y patrono vitalicio de dichas escuelas, pidió en un memorial al arzobispo de Sevilla que aceptase el patronato. Con fecha 27 de abril de 1787, estando el arzobispo Llanes y Argüelles realizando la visita pastoral a la villa de Carmona, aceptó el prelado, para sí y sus sucesores, ser *"patrono vitalicio de la obra pía de las escuelas públicas"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.400).

Con grandes ofertas de estudios aparecen Sevilla y Osuna. Ambas tenían facultad de conceder grados y a dichos lugares acudían los clérigos que aspiraban a títulos académicos. La universidad de Sevilla tenía 16 cátedras: 4 de teología, 3 de filosofía, 6 de leyes y cánones y 3 de medicina. Los catedráticos de teología, filosofía y cánones solían ser canónigos o religiosos. En la segunda mitad del siglo XVIII hemos contabilizado 15 canónigos catedráticos: 8 de teología, 4 de filosofía y 3 de cánones. Entre los de cánones figura Francisco Javier Cienfuegos y Jovellanos, rector de la universidad y futuro arzobispo de Sevilla. En la segunda mitad del siglo XVIII son diez los prebendados que ocupan el sillón rectoral.

El colegio mayor de santo Tomás tenía 10 cátedras: 5 de teología - prima, vísperas, sagradas escrituras, moral y cánones-, 3 de filosofía y 2 de gramática o latinidad. Podía conceder grados en artes y teología.

Su enseñanza era pública y muy frecuentada por los eclesiásticos seculares que aspiraban a grados académicos. Se seguían los planes de estudios establecidos por la Orden. Los estatutos del colegio regulaban las horas semanales dedicadas a cada una de las disciplinas. Los lectores de gramática preparaban tres panegíricos anuales para ser pronunciados en la catedral (Martín, 1990, 89-91).

La universidad de Osuna estaba dotada de 15 cátedras: 4 de teología, 2 de cánones, 2 de derecho, 3 de filosofía, 3 de medicina y una de gramática. En el siglo XVIII, según el informe de Martín Navarro, cura y vicario foráneo de Osuna, enviado al geógrafo Tomás López el 23 de diciembre de 1785, las facultades más concurridas eran la de leyes y la de medicina (López, 1989, 126). El abad de la colegiata era su canciller y las dignidades y canónigos, por regla general, habían sido alumnos de dicha universidad. La cátedra de santo Tomás era servida por un dominico del convento ursanense de santo Domingo y los canónigos de la colegiata solían ocupar las cátedras de teología, cánones y filosofía. Además de estas cátedras, Osuna tenía 3 cátedras de filosofía y 4 de teología en el convento de santo Domingo, 3 de filosofía y una de teología en los franciscanos, una de teología en los agustinos y una de moral en los carmelitas calzados.

Los conventos de las vicarías de Jerez, Écija, Utrera, El Puerto de Santa María y Carmona aparecen con grandes ofertas de estudios: 8 cátedras de teología, 7 de filosofía y una de gramática o latinidad en Jerez; 7 de teología, 4 de filosofía y una de gramática en Écija; 2 de teología, 2 de filosofía y 2 de latinidad en Utrera; 2 de teología, 2 de filosofía y una de latinidad en El Puerto; 2 de filosofía, una de teología y una de gramática en Carmona.

Vicarías medianamente dotadas, donde se podía cursar estudios de filosofía o teología son las de Marchena, Morón, Arcos, Cazalla, Constantina, Huelva, Lebrija, Sanlúcar de Barrameda, Aracena y Arahal. El convento de santo Domingo de Sanlúcar de Barrameda tenía una cátedra de filosofía y otra de teología moral y a ellas acudían muchos clérigos seculares del pueblo y de sus inmediaciones, ya que era la única casa de estudios de regulares entre todos los conventos de Sanlúcar. Otras vicarías solamente ofrecían preceptores de gramática o de latinidad. Tal es el caso de Almonaster la Real, Zahara, Niebla,

Gibraleón, Cumbres Mayores, Cantillana, Teba, Puebla de Guzmán, Trigueros, La Campana, La Palma, Paterna del Campo, El Pedroso, Cañete la Real, Moguer, Fuentes, Lepe y Puebla de Cazalla (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47).

Por último, hemos de decir que cuantiosas rentas de determinadas piezas eclesiásticas -beneficios, prestameras o pontificales- del arzobispado de Sevilla estaban anexas a centros de enseñanza. Figuran entre ellos el colegio de santa Cruz de Valladolid, dos de Sevilla -el de santa María de Jesús de y el de san Hermenegildo-, dos de Alcalá de Henares -el de los jesuitas y el de santo Tomás-, el de santa Catalina de Toledo, cuatro de Salamanca -el del Arzobispo, el de la Magdalena, el de san Salvador de Oviedo y el claustro de la universidad- y los jesuíticos de Trigueros, Córdoba y Gandía (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 67).

5. 2. Cátedras en manos del clero parroquial

Además de las cátedras de teología, filosofía y latinidad o gramática regidas por los religiosos, tenemos en la diócesis otros estudios en manos del clero secular. Se trata de cátedras de moral, filosofía y latinidad o gramática. Estos estudios son los que nos interesan en este trabajo, ya que los regentados por religiosos han sido analizados en otra ocasión (Martín, 1990, 77-96). Veamos las cátedras regidas por el clero parroquial y citadas en el documento de 1779 y las preceptorías de gramática en manos del clero parroquial (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47). Y lo haremos por la ubicación de las vicarías.

5. 2. 1. Cátedras de las vicarías de la provincia de Huelva

En El Cerro, localidad de la vicaría de Almonaster la Real, un eclesiástico enseñaba la gramática y era pagado por los propios de dicha villa.

En la vicaría de Zalamea la Real solamente existía un preceptor de gramática. Se trata de un seglar a quien pagaban sus alumnos. Después

de su fallecimiento, se encargó de la gramática un presbítero de Zalamea, aunque sin la formalidad ni regularidad de antes. En 1779 había decaído y la explicación se había reducido a un simple repaso a dos o tres estudiantes.

En Niebla se enseñaba la gramática a los jóvenes que se aplicaban a ella, impartida unas veces por un dominico del convento de la villa, otras por un sacerdote secular y otras por un seglar. Las clases se daban en la ermita de la Misericordia. En 1779 la gramática estaba en manos de Benito de Castro, presbítero secular. El preceptor recibía de la villa 500 reales al año y los discípulos no aportaban nada.

En Almonte tenemos un preceptor de gramática a quien la villa entregaba 550 reales al año, colaborando sus discípulos. En la segunda mitad del siglo XVIII Pedro Barrera, canónigo de Valencia, impuso una dotación de 3.000 pesos para que con su renta se mantuviese el preceptor de gramática con la obligación de que la enseñanza fuese gratuita.

En Cumbres Mayores existía una cátedra de gramática para los naturales de la villa a cargo de un presbítero secular. En 1779 estaba en manos del sacerdote Alejandro José Navarro. Daba las clases en su casa por no tener en la dotación lugar señalado. El catedrático tenía que estar emparentado con la fundadora.

En Beas, localidad de la vicaría de Trigueros, existía una cátedra de gramática, con dotación de José Almonte, en unas casas destinadas a este efecto a cargo de un presbítero secular. En 1779 estaba en manos de un sacerdote que consiguió la cátedra como seglar y se ordenó con la dotación de dicha cátedra al permitirlo la fundación.

En la misma villa existía una cátedra de moral, ubicada en la iglesia del hospital de san Bartolomé. También estaba dotada por José Almonte y el preceptor tenía que ser un presbítero secular o un clérigo de menores y ordenarse con su renta. En marzo de 1777 obtuvo la cátedra, tras su pertinente oposición, José Arroyo Valencia, natural de Osuna y clérigo de menores. Se le despachó el correspondiente título "*con el cargo de ordenarse de sacerdote dentro de un año desde la fecha y con la asignación de seis reales diarios*" (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 58). En 1785 era sacerdote, habiéndose ordenado a título de la renta de dicha cátedra. En marzo de 1785

renunció a la cátedra por haber sido nombrado por el duque de Osuna capellán de la capilla del santo sepulcro de la villa ducal.

En Huelva existía una cátedra de filosofía con dotación. El catedrático tenía que ser un presbítero secular con la obligación de decir una misa diaria, celebrar con los clérigos de la vicaría las conferencias morales y la de administrar los caudales de la dotación de la cátedra. En 1779 estaba en manos de Antonio Jacobo del Barco y Gasca, doctor en teología, vicario foráneo y párroco de san Pedro de Huelva. También era académico honorario de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras (Aguilar, 1972, 193).

En Moguer figura un preceptor de gramática. Se trata de Policarpo Cevallos, presbítero secular, que impartía las clases en su casa y a quien pagaban sus discípulos.

En la villa de Aracena existía una cátedra de gramática y retórica, fundada por Arias Montano. Se confería por riguroso concurso entre los eclesiásticos más beneméritos del clero secular. En 1779 tenía de renta 2.220 reales al año y la disfrutaba el presbítero Juan Eduardo Moreno.

En Ayamonte había una cátedra de gramática que impartía un presbítero secular. No tenía dotación.

En Gibralfaró existía un preceptor de gramática pagado por la villa y con lo que contribuían mensualmente sus alumnos. Según el informe de la visita realizada del 10 al 20 de febrero de 1785 por el doctor Tomás Macores, capellán de la capilla real de la catedral y visitador general del arzobispado, se enseñaba la gramática con buen método, en parte porque *"el actual preceptor es hombre de singular habilidad"* (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.446). También enseñaba filosofía, aunque eran pocos los que se aplicaban a ella.

Por último, en La Palma del Condado tenemos un preceptor particular de gramática con una corta asignación de obras pías y el estipendio que le pagaban sus discípulos. Según el informe de Gaspar Díaz Larios, vicario foráneo, aunque existía maestros de primeras letras a quienes pagaban los niños, la villa estaba necesitada de escuelas (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47).

La realidad cultural de la provincia de Huelva en el siglo XVIII ha sido estudiada por el profesor González Cruz. En su trabajo nos ofre-

ce un cuadro con la relación de la enseñanza primaria en cuarenta y seis pueblos de Huelva: vecinos, maestros y rentas anuales por la enseñanza (González, 1990, 728-733).

5. 2. 2. Cátedras de las vicarías de la provincia de Cádiz

En Arcos de la Frontera tenemos dos cátedras de gramática en el colegio de los regulares expulsos: una impartida por un presbítero secular y la otra por un seglar. Ambos la habían obtenido por oposición. El colegio jesuítico de Arcos fue fundado por Ana Trujillo en 1653 y lo dotó con censos (Bartolomé, 1987, 294).

En Jerez tenemos dos cátedras de gramática dotadas para el público y con buena asistencia: una en el colegio de los regulares expulsos y la otra en el convento de los terceros. La ubicada en el antiguo colegio de santa Ana de los jesuitas tenía su preceptor y ayudante, ambos con salario y nombrados por la Junta Municipal de Temporalidades. La del convento de los terceros la atienden los frailes y fue dotada por Antonio Vecino (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.399).

En El Puerto de Santa María tenemos una cátedra de filosofía, sita en la capilla de la Aurora. Era un estudio público. Esta cátedra y las clases de gramática y de primeras letras fueron creadas y dotadas en la primera mitad del siglo XVIII por tres sacerdotes portuenses: Cristóbal Navarro, capellán, Francisco Antonio Moreno, vicario foráneo, y Francisco de Paula Torrejón, capellán (Sancho, 1993, 17-56). Según las constituciones de la cofradía de Nuestra Señora de la Aurora, *"los profesores habían de ser en las clases mayores clérigos seculares, de reconocida competencia y en igualdad de circunstancias, naturales del Puerto y colegiales de la Aurora"* (Sancho, 1993, 60). Por el informe de Cristóbal José García Temblador, cura y vicario foráneo de El Puerto, sabemos que en 1779 la cátedra de filosofía de la Aurora estaba sin uso, debido a la incongrualidad de sus rentas. De este centro salieron prestigiosos eclesiásticos de la iglesia prioral de El Puerto.

A finales de septiembre de 1764 el doctor José Fernando de Lora, presbítero y visitador general del arzobispado, visitó la ciudad de El Puerto. En las resultas del escrutinio secreto del clero nos da noticias de

presbíteros que fueron catedráticos de la capilla de la Aurora: José de Gata, doctor en teología, era notario de la vicaría y había ejercido como catedrático de filosofía; Juan de Arias, de 42 años de edad y con estudios de filosofía y teología, ejercía en dicho año como catedrático de filosofía (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.396).

Además de la cátedra de gramática del colegio de los regulares expulsos, pública y en manos de un seglar, un presbítero secular ejercía como preceptor de gramática y recibía el estipendio de sus discípulos.

Conservamos otro documento que nos habla de un sacerdote portuense que ejercía como preceptor particular de gramática. Se trata de Juan Antonio Graiz, capellán de la capilla de Nuestro Padre Jesús de los Milagros de El Puerto. El 4 de julio de 1788 solicita poder examinarse en El Puerto para las licencias de confesar y celebrar "*por estar instruyendo a varios jóvenes de esta ciudad y de otras en la gramática latina y francesa*" (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 67).

En Sanlúcar de Barrameda tenemos una cátedra de gramática en el colegio de los regulares expulsos. Era pública y en 1770 la servía Bartolomé Rodríguez Berenguer, clérigo de menores. Se estaba preparando para recibir las órdenes mayores. También existía una cátedra de moral en el colegio de los expulsos con fundación y dotación. Según una cláusula, ante la falta de los jesuitas, la cátedra pasaría a manos del clero secular, "*con tal que el que la sirviese no fuese beneficiado, vicebeneficiado, cura ni teniente*" (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47).

La fábrica parroquial de Sanlúcar de Barrameda y la de Chipiona entregaban la veintena parte de sus diezmos a la cátedra de moral de la catedral de Sevilla. En el quinquenio 1755-1789 percibió dicha cátedra 1.019 reales con 29 maravedíes, 6 fanegas, 3 almudes y 3 cuartillos de trigo y 3 fanegas, un almud y 3 cuartillos de cebada de la parroquia de Nuestra Señora de la O de Sanlúcar de Barrameda y 235 reales y 5 maravedíes de la parroquia de Nuestra Señora de la O de Chipiona. La misma proporción sobre sus diezmos entregaba a la cátedra de moral la fábrica parroquia de Nuestra Señora de la O de Rota. En dicho quinquenio aportó 227 reales y 22 maravedíes (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.455).

Por último, de las dos vicarías situadas en la provincia de Málaga solamente tenemos datos de Cañete la Real. Existía en esta villa una cátedra de gramática. Era un estudio público y estaba en manos de un clérigo de menores que daba las clases en unas casas que el ayuntamiento tenía asignadas para dicha finalidad. Solamente se admitía a los naturales.

5. 2. 3. Cátedras de las vicarías de la provincia de Sevilla

En Écija, además de las 7 cátedras de teología, 4 de filosofía y una de gramática de los conventos masculinos, existía una cátedra de moral, dotada con la veintena parte de los diezmos de las seis fábricas parroquiales astigitanas (Martín, 1991, 55). Según el informe de tres curas astigitanos -Domingo Adorno Dávila, Narciso Domínguez de Écija y Diego López de Cárdenas-, la cátedra de moral la regentaba un clérigo secular, nombrado por el arzobispo de Sevilla. Tras la llegada de los jesuitas, fueron ellos los encargados de impartir dicha enseñanza con una gran ayuda del cabildo municipal (Gil-Bermejo, 1977, 135). Desde su expulsión en 1767, la cátedra la ocupó José Pacheco, cura de la parroquia de san Juan Bautista, "*con asistencia y aprovechamiento de eclesiásticos, deseosos del adelantamiento de su ministerio*" (López, 1989, 78). En 1787 la cátedra estaba extinguida, ya que la Junta de Temporalidades ordenó que la renta decimal de dicha cátedra se aplicara para pagar las dos de gramática del estudio real, ubicado en la casa que fue de los jesuitas -colegio de san Fulgencio-.

En la villa de Utrera tenemos dos cátedras de gramática en el colegio de los regulares expulsos: una impartida por un seglar y la otra por un eclesiástico. Se admitía a los naturales de la villa y a los forasteros. También había una cátedra de teología moral en la parroquia de Santiago de Utrera, dotada por la misma parroquia. En 1779 estaba casi sin uso por confundirse con la celebración de las conferencias morales, reuniones obligatorias para los clérigos de Sevilla (Martín, 1997, 24-26).

En El Coronil, localidad de la vicaría de Utrera, existía una cátedra de gramática con dotación. Había sido fundada por Diego Quebrado y

Mariana de la Calle, su mujer. Según las cláusulas de la fundación, tenía que ejercerla un presbítero secular de la villa. Se accedía a la cátedra por oposición y el poseedor tenía la obligación de enseñar y decir misa diaria a la juventud que asistía a clase (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 88). Con las siguientes palabras informó Agustín González de Mendoza, cura de El Coronil, al geógrafo Tomás López el 16 de septiembre de 1788 sobre las escuelas pías de dicha villa:

"Tiene solamente una fundación de Escuelas Pías, que fundó en el año de 1767, y se abrieron el 11 de noviembre de 1771, doña Mariana de la Calle y Castilla, natural de esta villa, y viuda de don Diego Quebrado Ponce de León, con maestros, uno de gramática, sacerdote, con el salario de 9 reales diarios y otro seglar de primeras letras con el salario de 6 reales y casa de vivienda de balde incorporadas con dichas clases, de las que han salido varios para eclesiásticos y religiosos de distintas religiones bien aprovechados" (López, 1989, 61).

Todas las fábricas parroquiales de las localidades de la vicaría de Utrera aportaban la veintena parte de sus diezmos de granos y maravedíes a la cátedra de moral de la catedral de Sevilla (Martín, 1994, 224-227). Según la visita de 1756, dicha cátedra de moral percibía anualmente 211 reales, 3 fanegas y 11 almudes de trigo y una fanega, 11 almudes y 3 cuartillos de cebada de la parroquia de santa María de la Mesa de Utrera, 211 reales, 5 fanegas, 2 almudes y un cuartillo de trigo y 2 fanegas, 7 almudes y un cuartillo de cebada de la parroquia de Santiago de Utrera y 75 reales, 10 fanegas, 3 almudes y 3 cuartillos de trigo y 3 fanegas y 2 almudes de cebada de la parroquia de Nuestra Señora de Consolación de El Coronil (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.391).

En Morón existía en 1779 una clase de primeras letras para niños y la impartían dos maestros seglares -Juan Romo y Alonso de Peña- y dos clases de gramática -una impartida por el seglar Diego García Zañudo y la otra por el subdiácono Luis Fernández de la Reguera-. Las tres clases estaban ubicadas en unas habitaciones del colegio de los

regulares expulsos, ya que la mayor parte de dicho colegio se dedicó a hospital de mujeres enfermas. La renta anual de la cátedra de gramática del subdiácono Luis Fernández ascendía a 2.200 reales. En 1777 había desistido de dicha cátedra el presbítero Martín Pabón y la obtuvo por oposición el citado subdiácono (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 43).

Según el informe de Francisco Guisado Angulo, cura y vicario foráneo de Morón, los jesuitas tenían antes de su expulsión una cátedra con tres años de filosofía y dos años de moral alternativamente. La Compañía tenía como norma impartir gratuitamente estas enseñanzas, pero exigía a la *"entidad fundadora una dotación suficiente para la manutención de sus maestros y preceptores"* (Bartolomé, 1983, 479). La de Morón fue dotada en 1709 por Francisco Ignacio Moreno con 22 aranzadas de olivar, unas casas principales en la calle Romana y un molino de aceite. Según el vicario, una vez ocupados los bienes de la fundación tras la expulsión de los jesuitas, no se tendría para pagar a los cuatro maestros y *"quedarán extinguidas dichas clases, como ha quedado la de filosofía y moral en notable perjuicio de la educación e instrucción de este numerosos pueblo, en que hay mas de cien eclesiásticos, si no hay algún arbitrio para su remedio"* (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47).

En Lebrija existía una cátedra de latinidad, llamada de la hermandad de los Santos. Era pública y estaba servida por un presbítero secular. Según el informe de Alonso Vázquez Lineros, cura de Lebrija, la cátedra de latinidad de dicha villa era casi *"la más bien dotada en el Arzobispado"* (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47). Se proveía mediante concurso oposición. En 1779 el catedrático era Martín Genis y Grajales, clérigo de menores natural de Lebrija. Había obtenido en Madrid el título de maestro en latinidad. En el informe que el cura de Lebrija envió en 1779 al secretario de cámara del arzobispado de Sevilla leemos lo siguiente en relación a la enseñanza impartida por el catedrático Martín Genis:

"El referido D. Martín enseña la latinidad en este Pueblo con el mayor esmero, y buen aprovechamiento de sus discípulos así naturales como de los extraños que vienen de las poblaciones vecinas, y

en todos se reconoce la mejor educación en letras y buenas costumbres". (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47).

En relación a la cátedra de gramática de la hermandad de los Santos, el cura de Lebrija respondió con las siguientes palabras al cuestionario del geógrafo Tomás López:

"La enseñanza pública, que en Lebrija florece con grande utilidad, no solamente de su juventud, sino también de los pueblos comarcanos, es la de la gramática latina y retórica por tener una cátedra con muy buena dotación, fundada para conservar la memoria de su ilustre hijo el maestro Elio Antonio de Lebrija, por la hermandad de los Santos" (López, 1989, 97).

El 10 de febrero de 1495 la citada hermandad de los Santos -nombre que recibió por la fusión de las hermandades de santa Ana, Santiago el mayor, san Sebastián y santa Catalina- fundó una capellanía o memoria de misas, de la que sería patrona dicha hermandad, dotándola con 235 fanegas de tierra de buena calidad. Posteriormente se unió a la hermandad de los Santos la de san Cristóbal, aportando varias parcelas de olivar.

El 25 de julio de 1727 los hermanos reformaron la fundación antigua, imponiendo al capellán la obligación de impartir gratuitamente clases de latinidad en la iglesia de santa María (Bellido, 1985, 334-344). El 30 de julio de 1727 el arzobispo de Sevilla Luis Salcedo y Azcona, estando realizando la visita pastoral en Sanlúcar de Barrameda, aprobó la fundación, rebajando la obligación del capellán de veinticinco a diez misas mensuales.

En la visita pastoral a la villa de Lebrija, realizada el 4 de julio de 1758 por el cardenal Solís Folch de Cardona, arzobispo de Sevilla, la cátedra la gramática la gozaba el presbítero Diego del Toro. Tenía 38 años de edad y percibía por su oficio de catedrático 3.300 reales anuales (AGAS. Sección IV: Administración General-Visitas, nº 1.390).

En El Pedroso estaba dotada una cátedra de gramática. En 1779 la ejercía el presbítero José de Heredia. Daba las clases en su casa y tenía

seis alumnos.

En Arahál existía una cátedra de gramática, dotada con la fundación de una capellanía. En 1779 estaba en manos del presbítero Francisco de Borja Navarro. Había sido jesuita y llevaba 20 años dedicado a la enseñanza de la juventud en la latinidad, doctrina cristiana y buenas costumbres. También había sido catedrático de gramática en Marchena y en El Coronil. La cátedra de gramática de Arahál se la había concedido el cardenal Solís, arzobispo de Sevilla, ya que el prelado era el único y perpetuo patrón. No obstante, estaba sin uso por decisión del fundador hasta que muriese un religioso del convento del Rosario de Arahál, ya que dicho religioso percibía los 660 reales anuales de dicha capellanía. Según las respuestas de Francisco Gutiérrez Bravo, cura de la villa de Arahál, enviadas al geógrafo Tomás López el 29 de octubre de 1785, la capellanía de la cátedra de gramática fue fundada por Luis Manzano, clérigo de menores, dotándola con 16 aranzadas de olivares, un molino de aceite, una aranzada de viñas, una casa, lagar y bodega. Dejó también su casa para que en ella se enseñase. El catedrático tenía que ser sacerdote y las clases serían gratuitas (López, 1989, 36).

En 1789 la cátedra estaba vacante por el fallecimiento del presbítero Francisco de Borja Navarro. Tras la celebración de las oposiciones, el 6 de mayo de 1789 el provisor propuso para catedrático a Jerónimo Hurtado *"por haberme parecido que desempeñó mejor el examen y tiene actos positivos ventajosos a sus coopositores y ciertos modales que le recomiendan para el ministerio de preceptor o maestro de gramática"* (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 70).

En la villa de Arahál también existía una cátedra de filosofía en el convento de los mínimos, dotada en el siglo XVII por Pedro Cazorla Tristán, presbítero secular. En 1785 se encontraba sin estudiantes seglares. De aquí que el párroco recomendara que dicha *"clase se redujera y aplicara para primeras letras de leer, escribir, contar y doctrina cristiana de que hay mucha necesidad en esta villa"* (López, 1989, 36). Ya en su informe de 1779 había insistido en la misma idea, aunque con palabras más fuertes:

"Debía de haber de primeras letras, que es verdaderamente lo que hace falta, porque como la mayor parte del pueblo es pobre jorna-

lero del campo no puede costear los estudios y así están hechos unos bárbaros, sin saber leer ni escribir y lo que es mayor lástima sin información de la doctrina cristiana" (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47).

En Paradas tenemos tres maestros de primeras letras que daban las clases en sus casas. También existía una cátedra de gramática en manos de un presbítero secular a quien pagaban sus alumnos.

Era muy frecuente que en algunas localidades un clérigo fundase una memoria de misa o dejase parte de sus bienes con la finalidad de dar clase a los niños. Tal es el caso de Los Molares, población de la vicaría de Utrera. Tenía una escuela de primeras letras y doctrina cristiana para los niños, costeada de limosnas. Entre ellas figura una de 24 pesos de a 128 cuartos que *"dejó sobre sus bienes el licenciado don Juan García de Ojeda, clérigo de menores y abogado de los Reales Consejos natural y vecino que fue de esta villa de Los Molares"* (López, 1989, 119). En Constantina *"la enseñanza de las primeras letras está dotada por un verdadero patricio que lo fue don Cristóbal de Reina"* (López, 1989, 58).

Según las respuestas enviadas al geógrafo Tomás López la casi totalidad de los pueblos de la provincia de Sevilla tenía un maestro o varios de primeras letras. Tenemos noticias de las siguientes localidades La Algaba, donde además de la cátedra de filosofía en el convento de san Francisco para sus religiosos, hay una escuela de primeras letras, costeada por la villa, *"para que se enseñe de limosna a los hijos de los pobres vecinos"* (López, 1989, 30); Almadén de la Plata con un maestro de primeras letras examinado (López, 1989, 31); Aznalcázar tiene una escuela de primeras letras (López, 1989, 37); Castilblanco con maestro *"examinado y asalariado por la villa"* (López, 1989, 48); El Castillo de las Guardas con un maestro con la *"cortedad que cada niño quiere darle"* (López, 1989, 52); La Luisiana con un maestro que *"paga el rey para el documento de los niños"* (López, 1989, 100); Pruna no hay estudios públicos ni particulares, solamente *"la enseñanza de primeras letras, por algún maestro bisoño y mal instruido"* (López, 1989, 138); en Tocina *"una escuela de primeras letras dotada con cien ducados y el producto de sus clientes mantienen un maestro que enseña a leer y escribir a los pocos que la frecuentan"* (López, 1989, 153).

En otras localidades, algún que otro preceptor de gramática. Según las respuestas enviadas al geógrafo Tomás López, tenemos preceptores en las siguientes poblaciones: en La Campana hay "*dos preceptores de gramática y dos maestros de primeras letras que costean los vecinos para la educación y adelantamiento de sus hijos*" (López, 1989, 44); en Cantillana un preceptor de gramática a quien "*la villa da una ayuda de costas*" (López, 1989, 46) -según el informe de 1779 la ayuda era de 330 reales anuales-; en Paradas tenemos un preceptor o maestro de gramática, otros de primeras letras y para la "*enseñanza de niñas hasta cinco maestras*" (López, 1989, 130); en Puebla de Cazalla un estudio de gramática particular (López, 1989, 140). Por último, en Pilas "*una escuela pía*" (López, 1989, 134))

En la vicaría de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena -La Luisiana, Fuente Palmera, Cañada del Rosal y aldeas anexas- había cuatro iglesias parroquiales y en cada una de ellas un sacristán con la obligación de enseñar a los niños a leer y escribir y la doctrina cristiana (AGAS. Sección II: Gobierno-Asuntos Despachados, nº 47). En estas localidades, por expreso deseo de Carlos III, quedaron prohibidas las escuelas de gramática o latinidad, "*porque no se pretendía formar intelectuales sino campesinos y artesanos*" (Domínguez, 1988, 118).

AGUILAR PIÑAL, Francisco (1966) *La Real Academia Sevillana de Buenas Letras en el siglo XVIII*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

AGUILAR PIÑAL, Francisco (1966b) *La Sevilla de Olavide 1767-1778*. Sevilla, Ayuntamiento de Sevilla.

AGUILAR PIÑAL, FRANCISCO (1972) "Barco y Gasca, Antonio Jacobo del", en ALDEA VAQUERO, QUINTÍN (dir.) *Diccionario de Historia Eclesiástica de España. Tomo I*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 193.

AGUILAR PIÑAL, Francisco (1982) *Historia de Sevilla. Siglo XVIII*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

AGUILAR PIÑAL, Francisco (1987) *Un escritor ilustrado: Cándido*

Referencias bibliográficas y archivísticas

María Trigueros. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

AGUILAR PIÑAL, Francisco (1988) *Temas sevillanos*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

ANES, GONZALO (1989) "Sociedad y economía", en *Actas del Congreso Internacional sobre "Carlos III y la Ilustración". Tomo II. Sociedad y economía*. Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 1-138.

ANTÓN SOLÉ, Pablo (1994) *La Iglesia gaditana en el siglo XVIII*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

ARCHIVO GENERAL DEL ARZOBISPADO DE SEVILLA (AGAS).

BARREIRO MALLÓN, BAUDILIO (1989) "Sínodos, pastorales y expedientes de órdenes: tres indicadores de la espiritualidad en el noroeste de la Península", en ÁLVAREZ SANTALÓ, CARLOS-BUXÓ, MARÍA JESÚS Y RODRÍGUEZ BECERRA, SALVADOR (coords.) *La religiosidad popular. Tomo II. Vida y muerte: la imaginación religiosa*. Barcelona, Anthropos, pp. 72-95.

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. (1983) "Las cátedras de gramática de los jesuitas", *Hispania Sacra*, 35, pp. 450-497.

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, BERNABÉ (1987) "Escuelas de gramática", en ALDEA VAQUERO, QUINTÍN (dir.) *Diccionario de Historia Eclesiástica de España. Suplemento I*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 285-300.

BELLIDO AHUMADA, José (1985) *La patria de Nebrija*. Sevilla.

BENÍTEZ RIERA, J. M. (1998) "En torno al método pedagógico jesuítico hasta 1773: fuentes y problemática", *Memoria Ecclesiae*, XIII, pp. 489-506.

BERMÚDEZ PLATA, C. (1944) "Ordenanzas formadas por el Cabildo de Sevilla en 1727 para el régimen de las escuelas de enseñanza primaria", *Archivo Hispalense*, 5, pp. 255-263.

BIBLIOTECA CAPITULAR Y COLOMBINA DE SEVILLA (BCCS). 80-2-36. *Sínodo de 1572*.

CANDAU CHACÓN, María Luisa (1986) *Iglesia y sociedad en la campiña sevillana: la vicaría de Écija (1697-1723)*. Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.

CANTELAR RODRÍGUEZ, F. (1986) "Sinopsis de los catálogos de la Colección Sinodal Lamberto de Echevarría", *Revista Española de Derecho Canónico*, 43, pp. 61-98.

CÁRCEL ORTÍ, M^a. M. (1999) "Hacia un inventario de visitas pastorales en España de los siglos XVI-XX", *Memoria Ecclesiae*, XV, pp. 9-135.

CARRILLO GUERRERO, Francisco (1938) *La enseñanza en el siglo XVI*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

CONSTITUCIONES DEL ARZOBISPADO DE SEVILLA (1862-1864). Sevilla, Librería Española y Extranjera.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, A. (1944) "El Reino de Sevilla a fines del siglo XVIII según las relaciones enviadas a don Tomás López", *Archivo Hispalense*, 7-8, pp. 229-259.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, ANTONIO (1979) "Aspectos sociales de la vida eclesiástica en los siglos XVII y XVIII", en GARCÍA-VILLOSLADA, RICARDO (dir.) *Historia de la Iglesia en España. Tomo IV. La Iglesia en la España de los siglos XVII y XVIII*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 5-72.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio (1988) *Carlos III y la España de la Ilustración*. Madrid, Alianza Editorial.

FALCÓN MÁRQUEZ, T. (1988) "Jerez en el siglo XVIII", *Archivo Hispalense*, 217, pp. 177-196.

GARCÍA GARCÍA, ANTONIO (1981) "Introducción general", en GARCÍA GARCÍA, ANTONIO (dir.) *Synodicon Hispanum. Tomo I. Galicia*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, pp. XIII-XXVIII.

GARCÍA GARCÍA, ANTONIO (1993) "La Iglesia y la educación. Directrices sinodales (siglos XVII y XVIII)", en DELGADO CRIADO, BUENAVENTURA (coord.) *Historia de la Educación en España y América. Tomo II. La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*. Madrid, SM, pp. 410-417.

GIL-BERMEJO GARCÍA, J. (1977) "Écija en el siglo XVII: aspectos socio-demográficos y económicos", *Archivo Hispalense*, 183, pp. 127-144.

GONZÁLEZ CRUZ, D. (1990) "Enseñanza y alfabetización en el siglo de las reformas. Clases sociales y cultura popular en la Huelva del siglo XVIII", en *Actas Coloquio Internacional Carlos III y su siglo. Tomo II*. Madrid, Departamento de Historia Moderna de la Universidad Complutense, pp. 717-735.

GONZÁLEZ GARCÍA, M. A. (1999) "La visita pastoral de la diócesis de Ourense del obispo Dámaso Iglesias Lago (1818-1840)",

Memoria Ecclesiae, XV, pp. 387-394.

HERNÁNDEZ JIMÉNEZ, M. (1999) "Mandatos pastorales en los libros de fábrica de la iglesia de San Martín de Tours de Horcajo Medianero", *Memoria Ecclesiae*, XIV, pp. 253-282.

ITURRATE SÁENZ DE LA FUENTE, J. (1998) "Fundación de escuelas en la villa de Arceniega, Álava", *Memoria Ecclesiae*, XIII, pp. 283-327.

LADERO QUESADA, Miguel Ángel.-GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Manuel (1978) *Diezmo eclesiástico y producción de cereales en el reino de Sevilla (1408-1503)*. Sevilla, Departamento de Historia Medieval de la Universidad de Sevilla.

LÓPEZ-GUADALUPE MUÑOZ, M. L. (1996) "De clero y fieles en la diócesis de Granada a través de las visitas pastorales de la segunda mitad del siglo XVIII", *Chronica Nova*, 23, pp. 293-341.

LÓPEZ, Tomás (1989) *Diccionario geográfico de Andalucía: Sevilla* (edición e introducción de SEGURA GRAÍÑO, CRISTINA). Sevilla, Don Quijote.

LLANES ARGÜELLES, Alonso Marcos (1791) *Plan y decreto de erección y dotación de curatos del arzobispado de Sevilla*. Sevilla, Imprenta Mayor.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1990) "Ofertas de estudios en la archidiócesis hispalense en el siglo XVIII", *Communio*, 23, pp. 77-96.

MARTÍN RIEGO, Manuel (1991) *Diezmos eclesiásticos. Rentas y gastos de la mesa arzobispal hispalense (1750-1800)*. Sevilla, Caja Rural de Sevilla.

MARTÍN RIEGO, Manuel (1992) "Sevilla de las Luces", en ROS CARBALLAR, CARLOS (dir.) *Historia de la Iglesia de Sevilla*. Barcelona, Castillejo, pp. 517-608.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1993) "El plan de erección y dotación de curatos de 1791. Una reforma en la archidiócesis de Sevilla", *Isidorianum*, 3, pp. 199-245.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1994) "La vicaría de Utrera en el siglo XVIII a través de los libros de visitas pastorales", *Isidorianum*, 6, pp. 213-254.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1994b) "El clero parroquial de la vicaría de Jerez en el siglo XVIII", *Trivium*, 6, pp. 165-192.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1994c) "El clero parroquial astigitano en el siglo XVIII", *Isidorianum*, 5, pp. 209-253.

MARTÍN RIEGO, Manuel (1994d) *La formación intelectual del clero. El seminario conciliar de Sevilla (1831-1931)*. Sevilla, Caja Rural de Sevilla.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1995) "Colegio de la Sagrada Familia. Cien años de presencia Vedruna en Sevilla (1895-1995)", *Isidorianum*, 8, pp. 215-280.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1996) "El arciprestazgo de Estepa. La visita pastoral de 1874", en *Actas de las II Jornadas sobre Historia de Estepa*. Sevilla, Ayuntamiento de Estepa, pp. 293-312.

MARTÍN RIEGO, Manuel (1997) *Las conferencias morales y la formación permanente del clero en la archidiócesis de Sevilla (Siglos XVIII al XX)*. Sevilla, Fundación Infanta María Luisa.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (1999) "La visita pastoral de las parroquias", *Memoria Ecclesiae*, XIV, pp. 157-203.

MARTÍN RIEGO, Manuel. (2001) "La Iglesia de Sevilla a finales del siglo XVI e inicios del XVII", *Isidorianum*, 20, pp. 349-389.

MATUTE Y GAVIRIA, Justino (1997) *Anales eclesiásticos y seculares de la muy noble y muy leal ciudad de Sevilla*. Tomo II. Sevilla, Ediciones Guadalquivir.

MENDIZÁBAL, Antonio (1836) *Tratado histórico-canónico de los párrocos*. Tomo II. Madrid, Imprenta de D. Miguel de Burgos.

MIGUEL GARCÍA, I. (1999) "El obispo y la práctica de la visita pastoral en el marco de la teología reformista", *Memoria Ecclesiae*, XIV, pp. 347-404.

MITJÁ, M. (1948) "Fundaciones escolares en el siglo XVIII", *Hispania Sacra*, I, pp. 89-111.

MORGADO GARCÍA, Arturo (1989) *El clero gaditano a fines del Antiguo Régimen. Estudio de las órdenes sacerdotales (1700-1834)*. Cádiz, Ayuntamiento de Cádiz.

PÉREZ GARCÍA, R. M. (1999) "Los sínodos sevillanos de Cristóbal de Rojas y Sandoval", *Archivo Hispalense*, 250, pp. 11-25.

PÉREZ GARCÍA, R. M. (2000) "Visita pastoral y contrarreforma en la archidiócesis de Sevilla de 1600 a 1650", *Historia, Instituciones y Documentos*, 27, pp. 205-233.

SABORIT BADENES, P. (1999) "Las visitas pastorales: mentalidades

y costumbres", *Memoria Ecclesiae*, XV, pp. 341-373.

SANCHO DE SOPRANIS, Hipólito (1993) *Un centro cultural del siglo XVIII. La Cofradía y Escuelas Pías de Nuestra Señora del Rosario de la Aurora*. Cádiz, Ayuntamiento de El Puerto de Santa María.

SILVA RAMÍREZ, E. (1999) "Las visitas pastorales en la diócesis de Almería", *Memoria Ecclesiae*, XV, pp. 423-439.

SOLÍS RODRÍGUEZ, C. "Las visitas pastorales y el patrimonio arquitectónico y mobiliario de la Iglesia", *Memoria Ecclesiae*, XIV, pp. 411-450.

SOTO ARTUÑEDO, W. (2000) "La Iglesia y la educación en la ciudad de Málaga en el siglo XVIII", *Hispania Sacra*, 52, pp. 495-506.

BASES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LOS ESTUDIOS DE TEXTOS

José Antonio González Montero



Justificación

Nos proponemos desbrozar el camino de una de las subdisciplinas emergentes en el campo de la Lingüística.

Una de la líneas de actuación de esta publicación es la divulgativa. No se nos olvida el contexto universitario en el que nace y al que va dirigido. Observamos también que una gran parte de las personas que accedan a estas páginas pueden utilizarlas para iniciarse en ciertos campos del saber del que sólo conocen ligeramente el objeto de estudio, pero no sus pilares básicos y sus métodos de acercamiento a dicho objeto.

Es por ello por lo que las líneas de actuación tendrán dos direcciones:

En primer lugar, pretendemos exponer los presupuestos sobre los que se asienta esta disciplina y dar una visión general en cuanto al concepto de cada una de las variedades; también intentamos exponer pormenorizadamente los elementos que las conforman. Esto último servirá a los hablantes para medir el nivel de prestigio que tienen sus propias producciones textuales.

En segundo lugar, se intenta dotar a los alumnos universitarios de las teorías expuestas por autores consagrados en este campo mediante citas, con las cuales tendrán acceso a bibliografía específica al respecto.

El conocimiento de esta rama denominada Sociolingüística nos faculta para construir mensajes más eficaces adaptándonos a la situación en la que nos expresemos y para catalogar los usos de nuestros interlocutores desde una perspectiva social-cultural o geográfica.

Por tanto, no intentamos matizar teorías al uso, sino unir la exposición de autores para aportar claridad a un campo que nos parece valioso en los terrenos de la intercomunicación humana y para dotar a los docentes de instrumentos objetivos de mejora de la capacidad de comprensión y expresión de la diversidad comunicativa.

Un tercio de la páginas se dedica a plantear el núcleo generador de las variedades sociolingüísticas; para ello, justificamos y explicamos conceptos imprescindibles para poner las bases de las divisiones posteriores. Incidiremos, por tanto, en los conceptos de norma y lengua común.

Los dos tercios restantes, giran en torno al desarrollo de dichas posibilidades expresivas y concluyen con unos leves apuntes de las posibilidades que abre a la Didáctica de la Lengua.

Nos parece fundamental para la dinámica del profesor de Lengua Española asentar con claridad las distintas posibilidades de realización que tiene el contenido lingüístico en las producciones discursivas. Para ello nos proponemos diferenciar todos los tipos posibles de mensajes que podemos emitir en función de las variables internas o externas a los interlocutores que intervengan en el acto comunicativo.

El lenguaje cumple diversas funciones exhaustivamente estudiadas por la Lingüística. No es el momento de analizar las que aparecen reflejadas en todos los manuales al uso, sino más bien de reflexionar en torno al factor de integración social que supone nuestro instrumento de comunicación.

En efecto, el uso de la lengua personaliza y diferencia las distintas *agrupaciones sociales*. No obstante, todos los hablantes tendemos a reproducir determinados usos ante situaciones parecidas. Por último, habitantes del mismo *entorno geográfico* -no aludimos a la extensión de dicho entorno- suelen tener realizaciones con una serie de fenómenos fónicos, morfosintácticos y lexicosemánticos parecidos.

La razón de todo esto estriba en la existencia de subsistemas, subcódigos o variedades dentro de una lengua.

De las variedades producidas por el entorno social y sus diversas subagrupaciones ocasionadas por la cultura -asimilada a estudios realizados-, estamento social, segmento de edad, dedicación profesional, sexo y origen, así como por las situaciones de uso y, en último lugar, por los asuntos tratados se ocupa la *Sociolingüística*¹.

Nuestro trabajo intentará efectuar una introducción a esta disciplina de estudio más que a la llamada *Sociología del Lenguaje*², ya que nuestro interés y nuestra posible experiencia se centra en el análisis del lenguaje con preferencia al estudio de la composición social, aunque no neguemos que los datos de una puedan interesar a la otra y viceversa.

Es de vital importancia para la estructura de la presente exposición descubrir cómo utilizan todos los hablantes sus conocimientos del sistema lingüístico general, dado que éste se encuentra constituido, según antes hemos expuesto, por diversos subcódigos.

Si presuponemos la existencia de variedades de textos, el dominio de dichos subcódigos lingüísticos (diastráticos, diafásicos y diatópicos³)

Introducción: hacia la diversidad lingüística.

con mayor o menor pericia hará más variada la expresión del hablante y lo facultará para adaptarse mejor a las situaciones de habla. Así, el nivel social y la modalidad regional, condicionados éstos al ser habitante de la ciudad o de zona rural, junto con el registro (nivel de uso) utilizado se entrecruzan y entremezclan aportando un complicado laberinto de posibilidades de realización de un mismo contenido lingüístico, como hemos apuntado más arriba (es bien distinta la forma de expresar un mismo hecho un delincuente "pasota" que un abogado). Son ajustadas a la verdad las palabras de Battaner: *"sería un error considerar que el lenguaje culto jurídico es serio por ser jurídico. Lo es por ser registro (estilo) de trabajo. Entre los tratantes de cerdos el lenguaje de trabajo es muy serio. La variedad social puede ser de baja consideración, pero el registro es serio."*¹⁴

Igualmente, nos parece muy clarificador el cuadro que expone dicha autora en el texto citado:

		Consideración social	Especialización formal
VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	Uso correcto	Lengua poética	Estética, propaganda
		Lengua literaria	Expresiva, conativa
		Lengua escrita	Administración, ciencia, derecho
		Lengua familiar	Privada, clases, conferencias
	Uso Vulgar	Lengua popular	Privada
		Jerga	Grupos cerrados, privada

Niveles de una lengua

Independientemente de lo expuesto por los autores de esta ilustración, consideramos *lengua poética y lengua literaria* dentro de un mismo sector o variedad sociolingüística.

Insistimos, "*Los hablantes están inmersos en circunstancias sociales, culturales y geográficas que conforman los niveles de lengua que posee. No obstante, en cada circunstancia de vida, los rasgos de pronunciación, las construcciones sintácticas y los vocablos elegidos organizan el nivel de habla apropiado para la ocasión*"⁵.

Estas circunstancias de orden externo -el medio de expresión oral o escrito y las diversas variedades de uso de éstos, el asunto objeto del acto comunicativo y la situación que enmarca la comunicación-, o de orden interno -sexo, tono de voz, estructura física, estado de ánimo, capacidad expresiva- condicionan el uso de los mencionados niveles y configuran el estilo lingüístico de cada persona.

Exponemos una primera estructuración de las variables que influyen en los registros que seleccionan los hablantes en su discurso. La variedad de registros conocidos y dominados es diversa dependiendo de la preparación cultural del sujeto. Según la autora citada⁶, estas variables giran en torno a varios ejes, de los cuales consideramos como principales los siguientes:

- el fin que quiera cumplir con su mensaje, es decir, crear belleza en la expresión, relacionarse con la Administración, moverse en el mundo de lo profesional, charlar o dirigirse a un público numeroso,...
- la actitud ante el mensaje: seriedad o humor, oficialidad o privacidad,
- la espontaneidad (conversación) o preparación del mensaje (discursos escritos),
- la reversibilidad del mensaje: el diálogo, frente al mensaje con ausencia de interlocutor.

Dicho lo anterior, somos conscientes de que nuestro trabajo escolar necesita partir de presupuestos normativos para aquilatar sus resultados. Por una parte, necesitamos concebir la norma como estadio intermedio entre la lengua y el uso. Desde una visión descriptiva la

definimos como el conjunto de posibilidades del sistema realmente realizadas en el conjunto social. Por otra, la norma, entendida en términos de uso correcto-incorreto, encauza la estructura de la lengua estándar y condiciona el uso de los hablantes.

Walter Porzig llama *lengua vulgar* a la forma de hablar en torno a la mesa del café y en el círculo de los colegas, mientras que el modo de hablar que utilizamos, por ejemplo, en una instancia o en la junta directiva de alguna institución, ... es denominado *lengua culta o literaria*. Insiste este autor en que la diferencia no depende de la calidad intelectual de los hablantes, sino de la 'finalidad de lo hablado y de la situación en que se habla'⁷. Sigue descendiendo este autor y afirma que en los círculos en los que las personas hablan con otros de su misma profesión o de su campo de intereses no se entienden ya las palabras 'decisivas', las necesarias para la comprensión exacta del contenido que nos quieren expresar. Él las denomina lenguas técnicas en el sentido de subsistemas. De esta forma, todos los hablantes se apoyan en una base de posesión lingüística común, es decir, en una lengua común dominante, la cual convierte en variantes los dialectos, las modalidades de las clases sociales y a las jergas o hablas especiales.

La división de la sociedad en clases se manifiesta al exterior como una diferencia de posición económica y ésta, a su vez, en el uso del tiempo. Desde aquellos que tienen que trabajar el día entero para ganarse su sustento y otro que consume poco tiempo en la actividad que ha conseguido tras poder elegir entre varias. El primer condicionante de la adscripción a una de estas clases es el nacimiento. Después, las características personales, la suerte y el favor⁸ motivarán el ascenso o el descenso.

Según Porzig, "*todo lo que una cultura auténtica inyecta en la personalidad, a saber, amplias miras, unos gustos refinados y autodomio, encuentra su expresión en el lenguaje*".⁹

Nos parece conveniente detenernos en la relación que existe entre el concepto de norma y la existencia de la R.A.E. A este respecto, la actuación de la Academia tiene una gran influencia en la actualidad en los hablantes. En este sentido, si presupuestamos que dicha entidad sólo da por bueno lo que ha sido bueno para el gran grupo social durante un largo plazo de tiempo en el pasado, (aunque estamos más

de acuerdo con Battaner: "*Es verdad que la Academia representa sociológicamente a las capas más conservadoras*"¹⁰), llegaremos a la conclusión de que las desviaciones de este uso evidenciado diacrónicamente, nos revelarán el índice de innovación de los hablantes y las tendencias de los distintos niveles sociales, de edad, sexo,... con respecto al uso medio conformado por la unión de todas las capas sociales, de edad y sexo.

Es necesario conocer el conjunto de reglas del sistema para percatarse de dónde están las desviaciones y la creatividad personal o grupal. Paradójicamente la libertad expresiva es correligionaria de la existencia de normas que transgredir y adaptar de forma personal.

La aludida "norma", necesaria para la existencia del concepto de estandarización, habitualmente es sinónima de bondad y corrección en el uso del sistema lingüístico. Anteriormente hemos aludido a la doble acepción del término. En el sentido preceptivo de corrección idiomática, la Academia se ha basado en tres criterios a la hora de fijar el buen uso¹¹:

- a.- que sigan las tendencias más abundantes del sistema lingüístico,
- b.- que puedan ser justificados de forma coherente y racional,
- c.- que puedan ser justificados en el devenir diacrónico del sistema.

A modo de aproximación al más amplio desarrollo posterior, podemos exponer las desviaciones en el habla a dicha trilogía que los manuales generales señalan como más frecuentes¹²:

- a. Uso anómalo de vocablos extranjeros en cuanto a:
 - formación de plural,
 - formación de diminutivos no mediante afijos, sino mediante anteposición de adjetivos,
 - formación de construcciones con la preposición 'a' con usos no castellanos,
 - utilización de palabras y construcciones con significado calcado de la lengua de origen.
- b. No es coherente por la esencia misma del error, la comisión de vulgarismos¹³ del tipo:

- falta de concordancia entre el verbo '*haber*' y el objeto directo tomado como sujeto en construcciones impersonales,
 - utilización de pronombres relativos con función errónea,
 - uso del gerundio sin su típico valor de proceso.
- c. Empleo de formas que siguen los modelos de verbos regulares en casos que diacrónicamente se apartaron de tal camino. Es el caso del pretérito perfecto simple o de los participios fuertes.

Pero, realmente, estas incorrecciones están más relacionadas con los niveles de uso que con ninguna de las subdivisiones que hemos elaborado en relación con las variedades de la lengua. Por tanto, nos parece vital el tratamiento imbricado de todas las variables sociales y culturales conformando los cuatro niveles de uso o sociolectos que más abajo exponemos.

En este sentido de autoridad, la Real Academia Española ocupa el lugar más elevado. En gradación descendente para un hablante están determinados modelos lingüísticos. Estos suelen ser amigos por los que sienten admiración en su forma de expresarse, o personajes públicos (en los últimos tiempos personajes de, fundamentalmente, el mundo televisivo y, en segundo plano, radiofónico). También influyen los textos escritos que puedan caer en sus manos. Insistimos en que el significado de *autoridad* es un paso más en la conceptualización del término 'modelo', pues cuando un hablante tiene deseo exacerbado de aprobación social, recurre a fuentes que lo orienten en la forma correcta de expresar un contenido. En el fin de las búsquedas están los diccionarios de dudas y errores en el uso de una lengua y, en el caso del español, el diccionario por excelencia: el D.R.A.E.

Pero insistimos, decir 'modelo' significa decir: 'esta unidad lingüística se utiliza de esta forma determinada en la lengua común, en el nivel estandarizado de la lengua'.

Nos atrevemos a exponer nuestra opinión con respecto a la labor que debería realizar la Real Academia Española: Es el uso más aceptado lo que debe *describir* la Gramática de la Academia o de cualquier autor. Todo lo pronunciable 'existe' en una lengua; será gramatical o agramatical, aceptable o inaceptable. Todo lo aceptado por la comuni-

dad hablante generalizada (no parcelada en subgrupos) es 'bueno' y, por consiguiente, 'correcto'. No debe dictaminar la Academia, a nuestro modesto parecer, prohibiciones de uso u obligaciones de uso; más bien debería exponer cuál es el uso más eficaz y prestigiado. Los hablantes escogerán. También es necesario decir que dicha institución ya realiza esta misión; de ahí la inclusión de términos, expresiones y modismos en sus últimas publicaciones.

Lo afirmado tiene implicaciones. Permítasenos expresar en forma condensada nuestra opinión: la Academia es el 'notario' de la lengua, no el 'juez'. Esta segunda figura la ejerce el pueblo, los notarios sólo atestiguan lo dictaminado por quien decide.

Sólo tenemos un camino: apostar por la realidad. La realidad nos dice que la lengua, como el hombre, como la vida, es sinónimo de evolución. Lo que hoy se usa puede ser desechado mañana. Lo que hoy está desechado puede rehabilitarse también mañana. Sólo la comunidad hablante tiene en sus manos este futuro. A nosotros nos parece que, como seguro de éxito en las evoluciones, la comunidad debería preferir aquellas que se encuentran entre los amplios márgenes de nuestro sistema lingüístico y debería desechar los calcos de lenguas extranjeras. De todas formas, el uso de la comunidad general tiene la última palabra.

Antes hemos apuntado que una desviación se define como tal al ponerla en relación con el uso típico, habitual, más abundante. Será necesario, por tanto, fijar el núcleo común con respecto al cual se observan los usos particulares.

Podemos definir este núcleo común, esta lengua común, como el instrumento de comunicación utilizado en las relaciones 'formales', es decir, en todas aquellas situaciones en las que no existe un cierto grado de afectividad o intimidad entre los interlocutores. Las relaciones sociales comerciales o administrativas dan buena cuenta de ello.

Podemos precisar más el concepto, si especificamos que esta lengua común suele prescindir de particularismos locales y de las carac-

**La modalidad
estándar o lengua
común. Las
normas¹⁴**

terísticas que aportan las situaciones de uso con las personas que normalmente nos relacionamos en las zonas por las que habitualmente nos movemos. Este uso suele ser oral en un porcentaje altísimo del tiempo empleado.

Aun así, el concepto de lengua estándar suele asociarse con el uso escrito que es mucho menos móvil y fugaz que el uso oral. En este aserto existe una contradicción de base, pues suponemos que la norma, en términos descriptivos, tiende a señalar los usos más frecuentes y por razones matemáticas, existirán usos más frecuentes cuanto más numerosas sean las utilizaciones.

A pesar de lo expresado, si aclaramos que el concepto de lengua estándar implica aludir a un instrumento de comunicación de amplio espectro no reducido a grupos sociales muy pequeños en cuyo seno realizamos el mayor número de nuestros contactos, tendremos que conceder que este tipo de comunicación no es oral sino escrita. Pensemos que los medios que nos transportan fuera de nuestro grupo de relaciones diarias al ponernos en comunicación con un interlocutor distante a nosotros en el espacio, en condiciones de vida, ... o tienen como canal el papel, o bien, tienen como medio de expresión la palabra que se lee o se repite según el modelo escrito; las obras de teatro, las películas o los informativos de radio y televisión lo atestiguan.

Si a esto sumamos que, por cuestiones de prestigio, de eficacia y de corrección comunicativa, es el nivel culto de lengua el que los hablantes suelen contemplar como modelo de imitación, concluiremos que es la modalidad escrita del nivel culto la que conforma el 'corpus' fundamental de la lengua estándar o común.

Así, por una parte, la norma se concibe como estadio intermedio entre la lengua y el uso. Desde una visión descriptiva la definimos como el conjunto de posibilidades del sistema realmente realizadas en el conjunto social.

Por otra parte, la norma, entendida en términos de uso correcto / incorrecto, encauza la estructura de la lengua estándar y condiciona el uso de los hablantes.

Esta idea descriptiva y prescriptiva del concepto 'norma' nos ayuda a encauzar nuestras páginas, puesto que intentamos exponer el uso aceptado mayoritariamente que se hace de los fenómenos lingüísticos

en los grupos sociales. Para ello, evidenciaremos el uso más frecuente; pero también se intenta constatar los índices de uso que se alejan de la norma académica.

En las comunidades en las que existen dos lenguas, el concepto de lengua común es mucho más difícil de definir. En ellas suele existir un uso desigual para cada una de ellas. Dependiendo del trato de favor o igualdad que se da a cada una de ellas, se llega a situaciones de *bilingüismo* o *diglosia* dependiendo de las circunstancias de uso. En algunas regiones y países donde existe el vehículo de comunicación español, se da también otra lengua -existen autores que mantienen que estas realidades se dan no sólo con las lenguas, sino también con las modalidades de uso de una misma lengua-. La relación que existe entre ellas es variopinta, pero viene determinada por el número de hablantes de una y otra y por el nivel social y/o cultural de aquéllos y por el hecho de que una de las dos, o las dos, tengan la caracterización de 'materna' y en qué grado.

Si en algunas Autonomías la lengua regional suele ser el instrumento de comunicación en las relaciones informales en las que existe intimidad o amistad o trato coloquial y la lengua nacional suele ser utilizada para las relaciones formales. Este porcentaje en el uso depende de diversas variables entre las que destacan:

- el nivel de aceptación social y cultural que detente cada una de las lenguas.
- el estatus social y cultural del mismo hablante.
- el tratamiento político más o menos reivindicativo de la cuestión lingüística en la comunidad autónoma que tratemos.

El hecho es que el castellano realizado por hablantes que utilizan una segunda lengua suele estar influenciado en mayor o menor grado por rasgos fónicos, gramaticales y léxicos-semánticos de esta última. Pero no son mayores que las diferencias en estos tres órdenes que las que le imprimen los hablantes que no tienen otra lengua. Los tonemas característicos, las peculiaridades de los fonemas y alófonos, los fenómenos morfológicos y sintácticos propios de andaluces, aragoneses, murcianos, extremeños, canarios, ... constituyen variedades geográficas.

cas de la lengua común o dialectos. Enmarcaremos esta realidad lingüística como las diferencias producidas en una región o en una comarca amplia, mientras que dejaremos el término 'hablas locales' para extensiones geográficas bastante más reducidas.

Esta modalidad estándar o lengua común¹⁵ necesita partir, a su vez, del concepto de norma. Afirmábamos más arriba que nuestro trabajo requería también presupuestos normativos para aquilatar sus resultados. Es por ello por lo que nos disponemos a centrar este concepto:

En el sistema de comunicación humano existe una gran variedad de modalidades y matices sociales, individuales y geográficos que estructuran la tendencia exocéntrica de dispersión de la lengua. En sentido inverso actúan fuerzas contrarias a las anteriores, de orientación endocéntricas por tanto, que buscan la unidad del sistema con el sano propósito de conservar la comprensión de los mensajes producidos por todos los integrantes de la comunidad hablante. Para ello, es necesaria la existencia de un sistema de intercomunicación fiable, uniforme y seguro: la lengua común.

La traducción del movimiento endocéntrico en términos normativos es el concepto de corrección. Este concepto se traduce de forma doble. En un primer sentido, corrección es sinónimo de eficacia y claridad en la elaboración del mensaje para posibilitar la ausencia de error en la interpretación del mensaje. En una segunda acepción, se traduce por *calidad*, es decir, la capacidad de sugerir *prestigio* en el uso de las formas del sistema.

Desde este punto de vista, mensajes comprensibles, que contengan errores¹⁶ pueden tener buen nivel de calidad. Esto es posible porque el grado de calidad se mide en relación con el nivel de lengua que estemos contemplando. Un mismo texto tendrá alta calidad si lo medimos desde la óptica de un nivel vulgar o popular, o muy baja calidad si la medición se efectúa desde el perfil del nivel culto. Según palabras de Manuel Seco, "cada nivel de lengua tiene su propia "corrección". El oyes del ejemplo anterior [Oyes, aquí está lo que pedistes] sería admitido tranquilamente por los hablantes de un determinado nivel, los cuales, en cambio rechazarían por incorrecto *haiga* por "haya" o *pueblo* por "pueblo"¹⁷.

Todos los autores están de acuerdo en que es el nivel culto el criterio de corrección que se aplica a la lengua común, ya que estos usua-

rios del sistema lingüístico son los que mejor dominan los códigos y, por lo tanto, son los que pueden producir mensajes más eficaces y con más prestigio a la vez.

El hecho de que se asocie la aceptación social de un individuo con la buena corrección en su forma de expresión y que sea natural en los seres humanos la tendencia a ser aceptado y el deseo de superación provoca que la generalidad de los usuarios del sistema lingüístico tiendan a desechar unidades poco eficaces y poco prestigiadas y conviertan en formas activas las que están a la altura de las clases superiores donde quieren ser aceptados.

De esta forma, y por una parte, la norma se concibe como estadio intermedio entre la lengua y el uso; traducido esto desde una visión descriptiva, la definimos como el conjunto de posibilidades del sistema realmente realizadas en el conjunto social. Por otra parte, la norma, entendida en términos de uso correcto / incorrecto, encauza la estructura de la lengua estándar y condiciona el uso de los hablantes.

La aludida *norma*, necesaria para la existencia del concepto de estandarización, es habitualmente sinónima de bondad y corrección en el uso del sistema lingüístico. La norma, como conjunto de realizaciones aceptadas de tipo geográfico o socio-cultural, limita las posibilidades que ofrece el sistema. Es por ello por lo que dentro de un sistema lingüístico lo habitual será que coexistan, con diferente localización geográfica, varias normas dialectales regionales o locales. Pero, a pesar de la variedad de normas, es más intenso el deseo de sostener vivo el instrumento de comunicación de todo el cuerpo social y no sólo de subgrupos. Por esto, las diferencias en la expresión se les pone un límite para que todos los mensajes sean aceptados y comprendidos en el grupo social más grande que representa un país o una comunidad hablante supranacional.

Es evidente que la norma viene ser el filtro de las virtualidades del sistema. Este filtro actúa de diferente modos en cada uno de los niveles lingüísticos.

En el nivel fónico nos encontramos con que el sistema permite la existencia de variantes cerradas y abiertas en las vocales. La función distintiva de estas variantes no existe. No obstante, la norma hace que se utilicen ciertas variantes en unas palabras y otras variantes en otras.¹⁸ En

el nivel morfológico, los errores de norma se dan cuando se aplican principios perfectamente aceptables por el sistema, pero rechazados por la norma de una comunidad. Así por ejemplo, en la formación de palabras, el sistema permite todos los nombres posibles acabados en *-miento*; de hecho, el hablante, para satisfacer sus necesidades expresivas, podría crear un nuevo nombre recurriendo a este o a otro sufijo de los que el sistema posee para formar nombres, pero el filtro normativo no lo permite e impide que aparezca en los diccionarios la entrada **expresamiento*, mientras que deja pasar el término *sentimiento*. Igualmente, el sistema contempla la posibilidad de una forma **andé* análoga a *amé*,... , pero la norma la rechaza e impone otra distinta.

En los niveles sintáctico y léxico es donde existe más dificultad para separar hechos de sistema y hechos de norma.

Coseriu¹⁹ nos aporta las construcciones regulares como hechos de sistema, mientras que deja las fórmulas fijas como hecho de norma. En el plano léxico, dicho autor expone el modo en que cada lengua clasifica conceptualmente de forma peculiar la realidad; para ello nos ilumina con el ejemplo de cómo el español, a diferencia de otras lenguas de origen latino, ha separado los usos de ser y estar, mientras que las otras han conservado los usos del verbo *ESSE* latino. Es la norma, también, quien provoca que no existan sinónimos idénticos por muy cercanos que pudieran estar significativamente, ya que sus condiciones y registros de uso son distintos (*asno/burro*).

Recapitulamos para cerrar los presupuestos básicos de nuestra exposición:

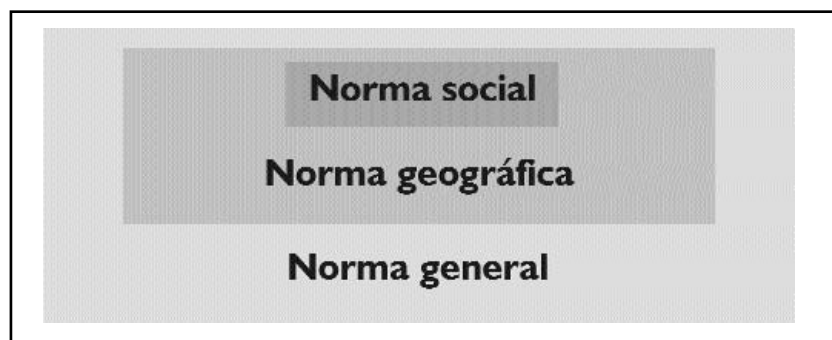
Partimos del concepto de norma y lengua común: lengua escrita con larga o escasa proyección temporal. La lengua escrita de nivel culto constituye la norma general para todos los hispanohablantes en el terreno de las realizaciones de mensajes y en el terreno de la ortografía.

Sin embargo, podemos contemplar dos rangos inferiores de norma. Cada uno de ellos incluye la siguiente:

La norma diatópica, mediante la cual cada país, región o zona de estos países observa como modelo imitable un nivel culto hablado diferente con características propias de esas zonas.

La norma diastrática que, respetando un número reducido de características diatópicas, suele ser similar para el conjunto de dichas variedades y que el hablante respeta para no caer en unidades demasiado elevadas (pedanterías) o erróneas (unidades de un nivel inferior o vulgarismos en el más bajo de ellos).

Podemos contemplar gráficamente lo expresado²⁰ en la siguiente ilustración:



Las normas

Si a esto añadimos las *variedades diafásicas* que se adecuan a cada situación concreta de comunicación, podremos observar cómo en un mismo hablante existe una clara diferencia entre sus textos orales y sus textos escritos. De esta forma, tenemos tanta variedad de textos posibles producidos por una persona, que nos parece muy conveniente hacer un intento de sistematización clarificadora.

Entendemos, así, el concepto de *lengua común* siguiendo en algunos de sus extremos a Manuel Seco como el vehículo lingüístico formado por el vocabulario fundamental, las construcciones sintácticas y las realizaciones fónicas que facilitan la intercomunicación de todos los grupos que configuran una comunidad.

Podemos, ahora sí, exponer la plan de trabajo posterior:

En primer lugar nos referiremos a las variedades del código que tienen su origen en la estructuración de la sociedad en sus diversos estamentos o clases sociales; este tipo de particularidades de uso son lla-

mas por los distintos autores 'variedades diastráticas', 'sociolectos', 'dialectos sociales', 'niveles sociales' o 'niveles de lengua'. En algunos autores, estas este tipo de modalidad se divide en la llamada *variación social* y la *variación cultural*. Con respecto a la primera, Rafael Cano y M^a. D. González afirman:

*"una lengua no se realiza de la misma forma entre los hablantes de las clases `superiores´, por poder económico o político, que entre los que se encuentran en una posición `inferior´, desvalida. O entre los habitantes de las ciudades y los del campo. También entran en este grupo las diferencias lingüísticas entre viejos y jóvenes, o entre hombres y mujeres"*¹²¹.

A la segunda dedican las siguientes palabras:

*"Los hablantes con mayor instrucción y conocimientos tendrán también un dominio superior de su propia lengua. Por el contrario, en aquellos de menor cultura o más débil, el manejo de la lengua podrá ser más `torpe´ e `inhábil´"*¹²².

En segundo lugar nos referiremos a las singularidades en el habla motivadas por la situación momentánea de la comunicación. Son llamadas con el apelativo de 'registros' o 'variedades diafásicas'.

La variedad de *registros* conocidos y dominados es diversa dependiendo de la preparación cultural del sujeto. Según Battaner²³, las variables que influyen en los registros que seleccionan los hablantes en su discurso giran en torno a varios ejes, de los cuales consideramos como principales los tres siguientes:

- a. el fin que quiera cumplir con su mensaje, es decir, crear belleza en la expresión, relacionarse con la Administración, moverse en el mundo de lo profesional, charlar o dirigirse a un público numeroso,
- b. la actitud ante el mensaje: seriedad o humor, oficialidad o privacidad, la espontaneidad (conversación) o preparación previa del mensaje (discursos escritos),

- c. la reversibilidad del mensaje: el diálogo, frente al mensaje con ausencia de interlocutor.

En tercer lugar podríamos distinguir las variantes que impone en el uso de la lengua el enclave geográfico. Estas variedades geográficas son denominadas 'dialectos' o 'variedades diatópicas'.

Este último punto tiene entidad suficiente para otra publicación que podría dedicarse específicamente a una de las modalidades que más influencia ha tenido y tiene en el devenir de la lengua española general. Nos referimos a las hablas andaluzas.

Con estos presupuestos, estamos preparados ya para exponer las posibilidades expresivas de los hablantes en sus diversos actos comunicativos. La terminología que emplearemos se fundamenta en tres pilares coincidentes con tres tipos de variedades relativas al mismo código lingüístico.

Las desviaciones de esta modalidad aludida líneas más arriba como lengua común, que actúa de 'norma', estructuran las distintas variedades de todo tipo que encontramos en las realizaciones de habla.

En este sentido, no todos los interlocutores de una misma zona geográfica hablan la lengua común con idénticas características. La variable horizontal se imbrica con las variables verticales, es decir, los factores enunciados en primer lugar -causas sociales- se unen a características culturales que les son bastante afines y configuran los niveles de lengua o *modalidades diastráticas* de la lengua. Las variables que influyen en su clasificación pueden ser²⁵:

- I. **El nivel sociocultural**, puesto que las posibilidades de estar cerca de los focos de conocimiento y cultura (aunque hoy el acceso a las instituciones educativas y a los mass-media equilibra las diferencias) son superiores según se asciende en la pirámide social. Desde este punto de vista, se pueden establecer tres estratos según los estudios realizados:

Variedades diastráticas, niveles socioculturales niveles sociolingüísticos o sociolectos²⁴

- a. *Estrato culto*: Titulados universitarios superiores²⁶.
 - b. *Estrato medio-culto*: Graduados en Bachillerato y titulados universitarios de grado medio.
 - c. *Estrato inculto*: Con estudios primarios o sin estudios.
- II. **La edad**, puesto existe una gradación inversamente proporcional entre número de años y la capacidad para adaptarse a los cambios en el uso de la lengua. Los estratos de edad son:
- a. Desde los 20 a los 40 años²⁷.
 - b. Desde los 40 a los 60 años.
 - c. Desde los 60 años.
- III. **El sexo**. Aunque en el momento presente la educación que dan tanto familia como sociedad, el acceso al mundo del trabajo y el tipo de vida que realizan hombres y mujeres es muy similar, quedan restos que pueden influir en el modo hablar de los individuos.
- IV. **La dedicación laboral** influirá primordialmente en la utilización de determinado tipo de palabras y construcciones.
- V. **El lugar de residencia rural o urbano**.

No podemos establecer una ecuación de equivalencia entre clase social y nivel cultural, pues hoy, con la universalización de la educación, se han homogeneizado las diferencias; pero lo cierto es, como mencionábamos más arriba, que a mayor nivel social-económico, mayores posibilidades de acceder a los focos de preparación.

En esencia, las diferencias entre los extremos de los niveles de lengua estriban en una distinta preferencia por determinadas pronunciaciones, construcciones gramaticales y elección de términos léxicos.

Sí podemos apuntar como cierta la relación existente entre la variedad horizontal (hablas locales) y la vertical (niveles de lengua o sociolectos) en el sentido siguiente: mientras más descendemos en la pirámide sociocultural, mayor es el número de los rasgos locales y más pronunciados son. Igual podemos decir en sentido contrario.

Es necesario decir también que la gradación desde un nivel a otro es realmente difícil de establecer, pues, como ocurre con la casi totalidad de los hechos humanos, sus estadios no conforman compartimentos estancos, sino una línea sin fronteras claramente definidas.

EL NIVEL CULTO.

Es la modalidad propia de la persona culta, que articula los sonidos con esmero, que posee un rico vocabulario y sabe emplear la coordinación y la subordinación con agilidad.

Cuando los hablantes utilizan este nivel, aparecen todos los recursos que existen entre las potencialidades de la lengua en sus cotas máximas de corrección, esmero y propiedad. Son los más versátiles en el uso de la lengua, pues se mueven con soltura a través de las cuatro variedades sociales existentes dependiendo de la situación y del contexto comunicativos.

Entre los *procedimientos fónicos* utilizados, tenemos:

- ausencia de interjecciones,
- omisión de vulgarismos,
- modulación de la voz para expresar énfasis y todo tipo de matices; el tono es moderado y bien graduado, se evitan extremos en altura y en intensidad,
- ausencia de articulación relajada en las consonantes tanto en posición interior de palabra, interior de grupo fónico o implosiva absoluta: *tomado, la ciudad a la que voy...; vengo de la ciudad.*

Procedimientos morfosintácticos:

- omisión de vulgarismos,
- uso variado y preciso de los tiempos verbales y de las de conjunciones y preposiciones en la amplia gama de oraciones coordinadas y subordinadas,
- utilización de enunciados largos conectados de forma no repetitiva que denotan claridad, precisión y exhaustividad.

Recursos léxico-semánticos:

El vocabulario empleado en esta modalidad no recibe el adjetivo de especializado, más bien nos referimos a su amplitud acerca de las distintas áreas del saber y de la vida.

- porcentaje alto de palabras abstractas en relación con el número total empleado,
- abundancia y variedad en los términos pertenecientes a todas las clases de palabras; existe un alto grado de 'propiedad' en el uso del vocabulario,
- elección de vocablos que describen o narran los hechos u objetos con gran número de detalles,
- empleo de términos procedentes de lenguas extranjeras; el porcentaje de uso de estos préstamos no es excesivo.

El lenguaje técnico es una variante de la modalidad culta restringida a fines profesionales caracterizada por una utilización porcentualmente mayor de neologismos y préstamos. La identidad de los términos y construcciones utilizadas en todas las lenguas facilita su uso entre técnicos de varias naciones. Se diferencia de las jergas en que aquél no implica una desvalorización del lenguaje.

EL NIVEL MEDIO.

Es utilizado en las situaciones de vida diaria no relacionadas con el mundo de la familia ni de la amistad. El ejemplo más claro podemos tenerlo en la utilización que hacen de él los mass-media.

Los hablantes catalogados en este enclave pueden descender en la escala de uso a los dos niveles inferiores, mas no tienen opción a utilizar los recursos del nivel culto pues no poseen todas las posibilidades expresivas del sistema.

Es el centro sobre el que giran las demás modalidades. A medio camino de los extremos, no se comporta con tanta rigidez como el anterior, ni con tanta laxitud que facilite caer en vulgarismos. Dicho en términos lingüísticos, sigue de forma flexible la norma 'prescriptiva' y es quien realmente conforma la norma 'descriptiva' aludidas anteriormente.

EL NIVEL POPULAR.

Podemos definirlo como modalidad espontánea y sin amaneramientos de código restringido en la que abunda la frase corta con escasa subordinación y utilización de un léxico reducido.

La misma clase social media que utiliza el nivel anterior en situaciones formales utiliza la presente en las relaciones con sus familiares o amigos -es el llamado lenguaje coloquial-. No obstante, cuando un hablante culto en los contextos donde existen vínculos afectivos usa de forma repentina el nivel culto, indica el cambio a una situación de seriedad creciente. Sus particularidades son:

I. Profusa utilización de la función expresiva o emotiva del lenguaje, o lo que es lo mismo, personalización de la expresión mediante los siguientes recursos:

- a. Presencia de la afectividad en el lenguaje²⁸ a través de:
 - gran número de apreciativos (ciertos prefijos y todos los sufijos de diminutivos, aumentativos y despectivos): *pequeñín, grandote, niñato, feílla,...*
 - expresiones enfáticas de cantidad: *una enormidad, la mar de contento,...*
 - verbos que expresan juicios de valor: *Me encanta,...*
 - intensificación en los adjetivos y en los adverbios: *divino, fenomenal, lo hizo estupendamente, de maravilla / A mí me parece horrible, muy feo, que no queda bien, vamos*
 - repeticiones que tienen como consecuencia magnificar la expresión: *Es tonta tonta / Que no, que no, y que no. Que no puede ser.*
 - comparaciones exageradas: *la cabeza hecha un bombo*
 - creación de metáforas o utilización de hipérboles específicas: *Estoy hecho polvo/ Ando muerta de frío / Pues ese es un zorro, ten cuidado con él / Aquello era un hormiguero / Me costó un ojo de la cara*
 - utilización cariñosa de los insultos *iQué burro eres, mira que decirle eso! / No seas gallina, hombre.*

- b. Ordenamiento oracional subjetivo que prima el realce de los elementos que más interesan al hablante antes que la estructuración lógica y más atada a la norma del sistema: Dieciséis años no los representa, desde luego. Manías, eso es lo que tiene, manías. Ayúdale en las matemáticas aunque sólo sea.
 - c. Abundante empleo de interjecciones, formas verbales lexicalizadas o palabras que tienen como misión realzar la expresividad: *¡Uy, por Dios!, no se preocupe. ¡Hombre! ¡Andai ¡Vaya!*
 - d. Uso de la ironía detectada exclusivamente por el tonema: *¡Dichoso pueblo...!*
 - e. Aprovechamiento de la interrogación retórica y de todo tipo de medios a través de los cuales pregunta al receptor o a sí mismo sin esperar respuesta, con lo cual lo expresado se convierte en una afirmación indirecta o aminorada: *¡Ni hablar! Cría cuervos...*
 - f. Refuerzo de las afirmaciones mediante pleonasmos: *Lo vi con mis propios ojos Pues yo eso, ni loca / ¡Uy sí, sí, por supuestísimo!*
 - g. Apoyo de las aseveraciones mediante alusiones a la propia autoridad del emisor: *Es lo que yo digo, que no se puede soportar*
2. Presencia de la función conativa o apelativa del lenguaje en los siguientes usos:
- infinitivos en lugar de imperativos: **Sentaros por sentaos,*
 - nexos reforzativos del tipo *y, pero, que, ...*: *Que sí, que ha venido. ¡Que te digo que es verdad! ¡Pero, bueno! ¡Y que lo digas! Que todo es un lío, que si los árabes, que si los judíos. Pues ¿y los niños?*
 - impersonalización del hablante para eludir responsabilidades, por timidez o modestia: *A ti nadie te ha dicho nada ¿eh?*
 - segunda persona verbal para referirse a la primera: *Ya me dirás tú; ¿Verdad tú?*
3. Uso de la función fática del lenguaje mediante:
- el empleo de muletillas o vocativos: *Mujer, pues qué pena./*

Ya han venido tus padres, ¿eh? Y entonces me dijo lo que te conté ayer, ¿sabes?, y me pareció un poco cortado, como si no tuviera confianza, ¿no? / ¿Y te parece bien lo que has hecho? / Mira, Álvaro, ve a la cocina y coge un plato, que estás tirando las migas al suelo.

- la utilización de preguntas retóricas que no esperan respuesta: *¿Qué quieres que te diga?*

4. Utilización profusa del lenguaje proverbial sobre todo por parte de la franja más baja del estrato social medio-culto que limita con el estrato inculto, ya que su menor dominio de las posibilidades del sistema lo impulsa a evitar estas estructuras hechas, fácilmente memorizables y que evita el trabajo de estructurar una forma personal para un contenido que se quiera comunicar. También encontramos en su utilización un apoyo a las afirmaciones vertidas tomando como base las verdades admitidas como colectivas por todo el cuerpo social.

Este lenguaje proverbial se identifica por:

- la abundancia de correlaciones y paralelismos,
 - la presencia de rima,
 - su estructura bimembre en su mayor parte; también otros refranes tienen estructura unimembre, y otros estructura nominal,
 - su lenguaje lexicalizado.
5. La tendencia a ahorrar medios -ya que emisor y receptor suelen estar inmersos en la misma situación de habla- se traduce en mensajes poco precisos y exhaustivos y en la presencia de:
 - la elipsis: *Y desde éste hasta Natalia, nueve años*
 - oraciones inacabadas o suspendidas, lo cual se materializa en la grafía en profusión de apariciones de puntos suspensivos: *Si yo te contara ... Y que no... que no tiene... porque tú ya sabes que en eso... en fin, un desastre. Como no llegaste a tiempo...*

- palabras que mantienen el contacto y que dan matices circunstanciales a lo expresado: *pues, bueno, pero, ...*
 - abundantes deícticos: *Aquí hace mucho calor* (en esta casa) / *Éste no sabe lo que hace* (Pepe, Paco)
 - numerosos anacolutos (esta característica suele darse como flagrante incorrección, por tanto suele asociarse al lenguaje vulgar): **El sujeto es cuando concuerda con el verbo ... *Yo me parece que sí.*
 - frases hechas multiusos: *Tirar la piedra y esconder la mano.*
 - escaso porcentaje de adjetivos y adverbios en relación con el número total de palabras del mensaje que detallen las narraciones o descripciones,
 - oraciones muy simples y frases cortas que eluden la subordinación o utilizan conjunciones con posibilidad de varios matices: *A ese le dices eso y no viene / No vengas, que no voy a estar.*
 - empleo excesivo de muletillas que empobrecen la expresividad: *Esto ..., entonces ..., es que ..., ...*
6. El ambiente informal de la comunicación exige al hablante del esfuerzo de construir minuciosamente su plática; el emisor prefiere la velocidad de respuestas a la exhaustividad en los planteamientos y las construcciones; esto se traduce en:
- la mezcla de ideas en una misma exposición quebrando el orden lógico de la frase y anticipando elementos que pertenecerían a oraciones que siguen en el orden lógico de pensamientos: *Sí, María, esa que le dijimos que no viniera / Pero no quiero hacerlo por eso, por cierto, ¿Qué le pasó a tu madre el otro día?, que me preocupó lo que dijiste... Pero volviendo a lo de antes, que no lo voy a hacer, ya te digo.?*
 - la utilización de palabras poco precisas que se podrían utilizar en contextos muy distintos: *¡Y es que hace unas cosas...! / Yo es que con cosas así no me aclaro.*

EL NIVEL VULGAR.

Llegamos al estadio inferior de la clasificación de los hablantes si tomamos como criterio el nivel de uso de una lengua. La débil preparación y la de escasez estímulos educativo-culturales les impide conocer los recursos lingüísticos necesarios para expresarse según los registros de las clases superiores y evitar las numerosas incorrecciones que cometen.

Muchos autores lo identifican como perteneciente a las clases sociales más desfavorecidas y geográficamente lo circunscriben a los ámbitos rurales. Este tipo de personas con escasa cultura, pobreza de vocabulario y exceso de expresividad en la entonación introducen particularismos locales que afectan no sólo al léxico, sino también a la articulación fonética.

Esta modalidad es también un código restringido. No sólo es escasa la subordinación, sino que ni siquiera comprende frases complicadas por la subordinación. Es decir, también su código pasivo, comprendido y no usado, es muy restringido.

I. Las particularidades -en este caso errores- morfosintácticas de este nivel se resumen en:

- construcción sencilla y uniforme ya que las frases con gran índice de subordinación exigen gran concentración para su emisión y también para su decodificación,
- formaciones analógicas erróneas de:
 - género: **cuála*, **el amoto*
 - número: **sofales/sofases*, **chaleres*.
 - personas verbales: **cantastes*,
 - tiempos verbales: **conducí*, **pusiendo*,... **predecido*, **andó*, **bendiciera*,...
- discordancia: ... **se da como seguro la dimisión*, **los niños son alto*. / **los niños son altas*.
- error de concordancia en las construcciones impersonales con el verbo haber: ... **habían muchos niños*.
- dequeísmo: **deseo de que vengas*,... **me dijo de que*,... **resulta de que no tenía*...

- queísmo²⁹: **cuida que los niños hagan eso.*
- utilización anómala de pronombres personales,
 - laísmo, loísmo y leísmo,
 - solecismo: *me se cayó*,...
 - enclíticos trastocados por fenómenos fonéticos de metátesis o duplicación de fonemas, **callensen*
- creación de locuciones conjuntivas erróneas utilizadas en lugar de las normativas: **de que por cuando o tan pronto como*,...: *de que ande el niño*,... ** en de que*, **contri más*, ...
- utilización de términos comparativos analíticos en lugar de los sintéticos: **más pequeño por menor*, **más bien por mejor*
- anacolutos que implican error de concordancia entre el sujeto y el verbo³⁰.

2. Fenómenos léxico-semánticos:

- escasa variedad léxica,
- utilización de particularismos locales y modas pasajeras,
- arcaísmos en diversas categorías funcionales,
 - verbales: **semos*
 - adverbios, **enantes*, **endenantes*, **enenante*,...
 - nexos: **cuantimás*, **contra más*, **contrimás*
 - pronombres: **naide*
- Confusión en el significado de ciertos términos o locuciones: *igual*, *lo mismo*,... *por a lo mejor*: *Voy a casa*, **igual aún está allí*; *me* aprendió en lugar de me enseñó* / *te *prometo que ayer no vine por te aseguro*
- designación inexacta de los contenidos: se deja la comprensión al contexto,
- apócope: **Tico*,...
- hipocorísticos: **La Pelos*,...
- utilización de tacos o sus eufemismos: **icoño!* **icórcholis!* **iostras!*,...
- ruralismos: *mercar* (comprar),
- utilización de términos y expresiones procedente de la eti-

mología popular: *destornillarse por desternillarse / dolores
*asiáticos por dolores ciáticos.

3. Fenómenos fonéticos

- desplazamientos acentuales: *máestro, *telégrama, ...
- alteraciones vocálicas:
- por confusión de prefijos: *dispertar, *inyesar
- por vacilación en la abertura de la vocal átona: *sigún, *teléfano... *tiniente por teniente, *polígano por polígono, *indición¹ por inyección, *estituto por instituto
- en relación con los diptongos:
- alteración de la vocal abierta de los diptongos: *sáis por seis),...
- vocales pertenecientes a distintas palabras se pronuncian como diptongo: *ti aseguro,...
- a veces diptongan una vocal: *juegar,...
- en otras ocasiones monoptongan: *frego, *Usebio, *concen-cia por conciencia, *pacencia por paciencia,...
- diptongación de los hiatos: *rial, *cuete (cohetes), *Juaquín, *tiatro, ...
- adición de vocales en posición inicial, interior o final de palabra (prótesis -*arradio, *amoto, *amarrón-, epéntesis y paragoge: *fraque por frac.) ,...
- pérdida de vocales en idénticas posiciones (aféresis *-mari-llo, por amarillo, síncope *toma(d)o y apócope *bebe(d)) ,...
- cambio de b en g y viceversa: *güeno, *abuja,...
- creación de g ante el diptongo ue: *güevo, *güeso,...
- relajación y pérdida total de los fonemas d, g, r, n: aféresis: *esperdiciar por desperdiciar; síncope (generalmente en posición intervocálica): *aúja por aguja, piazos por pedazos, paece por parece, ties por tienes, pa por para, quies por quieres; según se ha visto, en muchas de las ocasiones la síncope afecta a la sílaba en su totalidad o varios de los elementos que la componen.
- ultracorrección: *bacalado,...

- alteración de l y r: *arquiler, *cloqueta...
- apócope de vocal en los pronombres átonos y otro tipo de palabras: me, te, se, le, que, de, ... : *vengo d'allí, *s'arrepiente,...
- metátesis: *probe, *Grabiel, *cocreata, *cocleta,...

Evidentemente, el "buque insignia" para todos los niveles es el enunciado en primer término: el nivel culto que "funciona como modelo de corrección, como ideal de lengua para los estratos inferiores. Es el nivel más estable y uniforme en el uso lingüístico; es el mejor dotado para expresar en profundidad los diversos matices del mundo referencial que nos rodea; es, en definitiva, el más preciso, el más estructurado y el más rígido; por eso la lengua culta permite dar cohesión y unidad al idioma"³¹

Subtipos de sociolectos

1. Las jergas³² o argots. Los lenguajes profesionales.

Podemos contemplar, a manera de prolongación de los anteriores niveles de uso, algunas subvariedades muy específicas, de subgrupos sociales cuya extensión es desigual y cuya característica más destacada es la utilización de un tipo de palabras que les es propio. Nos referimos a los diferentes tipos de *jerga*, *argot* y *lenguajes especiales* de los distintos oficios o actividades. El condicionamiento en este caso es exclusivamente sociológico.

Estos lenguajes especiales quedan por encima y por debajo de los extremos de los niveles de lengua. Así, el lenguaje científico pasa al extremo del nivel culto, mientras que las jergas son consideradas por Manuel Seco³³ como forma marginal del nivel popular.

Como podemos observar, son modalidades de la lengua que se emplean preferentemente por las personas en círculos cerrados en los que sus miembros están más estrechamente vinculados.

El sistema gramatical empleado es el del nivel de lengua del extremo donde están enclavadas. La diferencia entre ellos y sus respectivos extremos está en el uso de un vocabulario específico muy particulari-

zados en sus significados.

Las causas generadoras de las jergas pueden resumirse en la migración social o la automarginación voluntaria, el afán de distinguirse por el uso de un código muy particularizado, el afán de originalidad y la naturaleza de la profesión.

Algunos de los mecanismos que producen estas modalidades son el uso de:

- la metáfora (*cantar* por *confesar*),
- arcaísmos (*ganivete* por *cuchillo*),
- préstamos de otras lenguas (del catalán *fullero* por *tramposo*),
- metátesis de fonemas (*demias* por *medias*).

Sólo utilizadas dentro de tales subgrupos, interesan a la lengua general porque algunos de los términos específicos empleados se deslizan, a veces con pequeños cambios de significado, al corpus del léxico común.

Los grupos sociales que en la actualidad poseen estas características de lenguaje son:

1.1. los profesionales y también las actividades generales de la sociedad.

Este tipo de argot o jerga³⁴ responde más a necesidades de precisión que a motivos de originalidad y no distorsionan el lenguaje como ocurre en las demás; las jergas de actividades generales de la sociedad tampoco deforman las palabras, sino que les dan un significado distinto.

Este primer grupo genera las siguientes tipos:

- *el argot o lenguaje artesanal*, que marcado por términos tradicionales; entre las jergas gremiales encontramos el ballarete de los afiladores de Orense, la xiriga de los tejedores y canteros de Llanes.
- *el argot de los artistas*, diferenciado por la existencia de un vocabulario que se enriquece con el devenir de los tiempos,
- *el lenguaje científico o lengua técnica*; el más cambiante de todos

debido a la necesidad de nombrar nuevas realidades o procedimientos de investigación; estas necesidades lo convierten en críptico para el resto de la sociedad -recordamos que hemos tratado con anterioridad esta variedad como una submodalidad del nivel culto-,

- *los usos jergales*³⁵ de reducido cuerpo perteneciente a actividades generales de sociedad, pero con un léxico más reducido como son: los deportes, la caza, la pesca, los toros, el mundo militar,..., ya dijimos que no deforman las palabras, sino que les dan un significado distinto: así, el cazador llama cucharas a las orejas de la liebre o el soldado llama chopo al fusil.

1.2. Los grupos que quieren mantener su hermetismo frente a los demás componentes de la sociedad producen los siguientes subtipos:

- *la jerga de los estudiantes*: debido a la edad media de los hablantes que la utilizan, tiene la característica fundamental de ser tremendamente efímero en cuanto a la vitalidad de los términos y construcciones; además podemos encontrar en ella muchos apócope y léxico procedente de las clases sociales más deprimidas,
- *la jerga de los delincuentes o jerga del hampa* (lenguaje de gergamán), especie de lengua secreta de los malhechores: un chori-zo es un ladrón, la plitra es la cama, el parné es el dinero.
- *la jerga 'cheli'*, también llamada de los 'pasotas', o de contracultura estilizada además por tonemas y cadencias especiales que hacen muy característico su hablar: 'el porro', 'está viajando', 'yo paso'.
- *la jerga de los esnobistas*: 'castigarme la pepsi con yin', 'es un tío virguero'.

1.3. Existe un tipo de jerga, la sexual, que no corresponde a ninguna comunidad específica, sino que únicamente está determinada por el asunto sobre el que versa.

También es necesario mencionar un condicionamiento añadido al

apartado anterior. Dicho condicionamiento está muy relacionado con los lenguajes especiales. Nos referimos al asunto sobre el que verse el mensaje. Esta implicación temática ha hecho que el lenguaje se especialice para expresar toda la gama de matices, acciones y realidades concretas que pueden encontrarse en determinados sectores de la actividad humana. El lenguaje científico, literario, jurídico, técnico, filosófico, (humanístico según Carbonero Cano³⁶) así lo demuestran.

II. Hablas generadas por el lugar de residencia.

Páginas más arriba mencionábamos el lugar de residencia como una de las variables que influía en la formación de los sociolectos. Dicho efecto se traduce en las siguientes características:

2.1. *Ámbito rural*. Sus usos lingüísticos son en relación con los urbanos:

- más relajados en la entonación,
- menos cuidados en la pronunciación,
- más conservadores en el léxico,
- se caracterizan por su aislamiento y resistencia al cambio.

2.2. *Ámbito urbano*. Los hablantes de las ciudades son más renovadores al ser su tipo de vida mucho más dinámica que en el contexto rural. Las modas de uso, también en el terreno de las hablas, influyen más a los habitantes de las urbes.

Dentro de las grandes ciudades se da el fenómeno del 'dialecto de barrio' conformado por las peculiaridades de habla de los inmigrantes procedentes de análogo origen regional que suelen fijar su residencia en la misma zona de la ciudad.

Las variedades diafásicas, registros o niveles de habla

Concepto de situación.

En toda comunicación oral intervienen elementos lingüísticos y elementos situacionales en proporciones diversas. Unidos a éstos, encontraremos también elementos paralingüísticos que constituyen los códigos auxiliares. Todos juntos forman parte del acto global de comunicación humana.

Según Arsenio Sánchez, la situación es el conjunto de elementos extralingüísticos presentes en la mente de los hablantes y en la realidad física exterior en el momento de la comunicación. Así, las manifestaciones lingüísticas expresadas o supuestas, los individuos que se comunican, los seres o realidades de los que se habla y cuya sola presencia explica su significado sin necesidad de recurrir a nombrarlos, etc... constituyen el conjunto de rasgos pertinentes que enmarcan las situaciones de comunicación. Estos pueden ser estructurados en torno a tres grupos:

- Datos no físicos o conocimientos previos de los interlocutores sobre el objeto de su acto comunicativo que informan acerca de la situación.
- Datos físicos aportados por el entorno: forma de vestir, objetos,...
- Datos cenestésicos extraídos de los gestos empleados por el hablante y el oyente, la entonación y el ritmo de voz que nos hace extrapolar el estado de ánimo de ambos.

Conexo al concepto de situación tenemos el dilema sobre la libertad del hablante a la hora de producir el mensaje.

Con respecto a esta cuestión opinamos que los condicionantes aportados por el código y la norma unidos las restricciones que aporta la situación provocan que los márgenes entre los que se mueve el hablante no sean tan amplios como podríamos imaginar en un principio.

Con respecto a esta polémica nos parece oportuno afirmar que existe una ecuación en orden proporcional inverso de manera que el porcentaje de elementos situacionales o de elementos lingüísticos

depende del grado de implicación del hablante y del funcionamiento formal del mensaje. Encontramos mensajes en los que la implicación del hablante en la situación que se vive es tan grande que el número de palabras que constituyen el mensaje es muy reducido. En el polo opuesto, cuando el distanciamiento del hablante con respecto a la situación es considerable, el actante se ve en la obligación de sustituir los elementos situacionales por elementos lingüísticos para poder hacer comprensible el mensaje. A pesar de lo enunciado es lícito conceder que todos los mensajes constituyen un todo formado por las palabras y por la situación, de tal manera que fuera de la referencia a la situación no existe significado. Es decir, la situación aclara el significado del mensaje y, por tanto, comprenderlo consiste en utilizar el mensaje aprendido en la situación que le corresponde.

Una de las grandezas de la lengua reside en que es capaz de crear la situación necesaria para la comprensión del mensaje mediante la evocación. Somos capaces de presentar una situación distinta de la que es actual en el momento de la comunicación. Para ello utilizamos la narración mediante la cual aportamos la información necesaria que nos transporta a la situación no vivida en el presente. Para ello basta con seleccionar unos pocos elementos básicos de la misma. La dinamicidad de los momentos de la situación recreada son puestos en evidencia no recurriendo constantemente a la palabra, sino que los gestos suplen, en esta situación recreada y en la situación real al lenguaje hablado.

Las circunstancias físicas, temporales, ambientales, psíquicas que envuelven el acto de habla y las circunstancias emotivas del hablante condicionan el modo de acceder al acto comunicativo. De los subcódigos pertenecientes a su nivel sociocultural y al enclave geográfico en el que se desenvuelve, es decir, de las potencialidades que domina de entre las que componen su competencia lingüística y comunicativa, utilizará determinadas reglas y unidades dependiendo de los condicionantes antes aludidos, es decir, adoptará una variedad diafásica-comúnmente llamada registro- acomodada a la situación del hecho de

Concepto de registros o variedades diafásicas

habla. Es por esta causa por la que también reciben el apelativo de 'niveles del habla'.

De manera sintética, por tanto, podemos decir que registro es la forma de expresión que elige el hablante según la situación de comunicación. Estamos ante un concepto sumatorio al de variedades sociales. Expongamos un ejemplo: un hablante elige utilizar el sociolecto culto; no obstante, si el texto adquiere la forma oral, su forma de expresión, el registro, será distinto del que utilizaría la forma escrita de expresarlo.

Es conveniente decir que la mayor parte de las elecciones personales diafásicas se producen principalmente en el vocabulario; en orden de abundancia le sigue el terreno de las construcciones gramaticales, y posteriormente es el terreno fónico donde menos libertad se registr

Tipos de textos según la situación. Variables que intervienen en la elección del registro.

Existen distintos registros que se adecuan a las cambiantes situaciones de comunicación. Las variables que intervienen son:

I. Variables externas a los interlocutores.

1.1. *El canal o medio* de comunicación, e incluso dentro de éste se pueden diferenciar distintos subtipos, puesto que los recursos lingüísticos utilizados en un texto escrito clasificado como 'libro', son bastante distintos a los empleados en uno clasificado como 'artículo periodístico'.

La expresión escrita o la expresión hablada de un mensaje cambia de forma sustancial el tipo de recursos que se utilizan. Y, dentro incluso de un texto escrito, podemos establecer diferencias entre un texto de prensa o una obra literaria.

Los tipos de mensajes según el canal de comunicación se clasifican en:

1.1.1. Textos orales.

La lengua oral es más expresiva, espontánea, directa y matizadora - podríamos pensar que, comparativamente con la modalidad escrita, al existir menos tiempo de reflexión, esto no sería posible- ya que los variados matices del tono de voz, cara, manos, brazos y cuerpo y forma de estar de los interlocutores transmiten información, en ciertas ocasiones hasta más información que el mensaje oral. Como ejemplo podríamos citar: "No pienses con palabras, es mejor que procures ver la imagen"³⁷ o el dicho más popular: "Mas vale una imagen, que mil palabras".

Nos parecen certeras las palabras de Daniel Cassany: "La lengua oral es más coloquial subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipses, repeticiones, etc.; y un léxico más general y pobre, con palabras comodín (cosa, esto (sic. ,) o sea), repeticiones, onomatopeyas y frases hechas."³⁸

En este campo, la Semiótica con su estudio de los sistemas de comunicación verbal y no verbal nos aporta gran ayuda.

La utilización de deícticos aumenta en esta modalidad, ya que emisor y receptor están en condiciones óptimas para su correcta interpretación

Los dos tipos de mensajes orales son:

a. La conversación espontánea, que se corresponde con las charlas familiares o la llamada expresión coloquial.

Esta modalidad de expresión oral, utilizada en momentos en que emisor y receptor (familiares, amigos o conocidos) no se sienten especialmente analizados y que versa sobre asuntos objetivos o subjetivos de la vida diaria, persigue la inmediatez de la comunicación. En este proceso reaccionan de forma alterna con sus mutuas observaciones visuales, auditivas e incluso intuitivas. Se emplea, por tanto, por personas de cultura media y alta en las situaciones prácticas de la vida ordinaria de relación.

En esta variante destacan las fórmulas retardatorias que el hablante emplea para ganar tiempo mientras busca la expresión adecuada. Abunda la utilización de palabras-comodín (por ejemplo, los verbos comodines *hacer*, *haber* en su forma impersonal: hacer una bufanda en

lugar de tejer una bufanda, hacer una espada por forjar unas espada; hubo muchas personas, por asistieron; también los sustantivos como-dines del tipo voy a rellenar estos *papeles* por impresos o formularios).

Se ha confundido en infinidad de ocasiones el concepto 'cuidar' y 'dominar' la expresión. Desde este punto de vista, la forma de expresión oral 'coloquial' no se confunde con la variedad sociocultural popular. Hemos afirmado que la primera aludida supone una situación de habla determinada por la ausencia de tensión en el emisor al sentirse observado, analizado o clasificado como hablante por parte de los que oyen su emisión; los mensajes emergen espontáneos y sin temor a infringir las reglas que conforman las normas lingüísticas del momento. Por el contrario, la variedad popular clasifica al emisor en un determinado nivel de competencia comunicativa. No es que no pueda, es que no 'sabe' utilizar una expresión más acorde a las normas cultas de uso. Un hablante culto se nutrirá en su mayor parte de materiales procedentes del nivel popular cuando se expresa en situación oral-coloquial, pero esto no quiere decir que no incluya también, a voluntad, recursos de todos los niveles socioculturales, puesto que los domina en su totalidad.

Una vez puntualizada esta precisión, sí reconocemos que la variedad sociocultural más utilizada en las conversaciones espontáneas es la popular, aunque, insistimos, aparezca acompañada de recursos procedentes de todas las demás variedades.

b. La conversación cuidada, también denominada expresión expositiva o dialéctica. En la que léxico, estructuras morfosintácticas y articulaciones se atienden con especial esmero en su acorde con las normas del momento.

Estos dos subtipos anteriores se corresponden con el diálogo y la entrevista respectivamente. A ellos habría que sumar el discurso, en el que no existe la alternancia en el uso de la palabra, pero sí posee la retroalimentación a la que aludíamos, ya que los oyentes expresan con sus gestos y actitudes corporales diversos contenidos significativos; suele tener una forma mucho más elaborada debido a que es habitual su preparación minuciosa anterior en cuanto a su contenido y a los recursos de forma utilizados.

1.1.2. Textos escritos.

Por el contrario, el mensaje escrito dispone de menos medios que el hablado para ser expresivo, pero, como contrapartida, nos da el tiempo necesario para meditar y seleccionar léxico y construcciones con esmero. Esto hace posible un proceso de retroalimentación entre las dos variedades, puesto que la lengua hablada asimila usos nuevos que se han creado y difundido en soporte gráfico (diarios, revistas y libros), e inversamente, la escrita se revitaliza incluyendo entre sus usos fragmentos del sistema utilizado en los momentos que conforman el devenir de los tiempos.

Frente al carácter coloquial de la expresión oral, la lengua escrita tiende a convertirse en la modalidad estándar, a ser *“más objetiva, precisa cerrada; contiene un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares. Así, por ejemplo, es más habitual decir de repente que repentinamente, los hijos del cual que cuyos hijos o elegido que electo, mientras que la segunda opción es más propia del código escrito”*³⁹.

Las situaciones en que se producen las comunicaciones orales y escritas tienen mucho que ver con las habilidades lingüísticas que trataremos en otro capítulo⁴⁰. La actitud y forma de actuar del hablante / oyente, o escritor / lector difieren en bastante cuantía debido a las diferencias de relaciones que se establecen entre ambos motivadas por el distinto canal de uso. Precisamente esta diferencia de actitud es uno de los factores que causa las desigualdades en la comunicación. Así, no son baladíes para el acto lingüístico los siguientes hechos⁴¹:

- a. Que el canal visual tenga una capacidad de transmisión de información superior al auditivo.
- b. Que el lector reciba los signos de forma global-simultánea, mientras que el oyente los recibe sucesivamente debido a la débil capacidad humana para comprender sonidos emitidos a la vez. Lo cual conlleva procesos compresivos distintos y, consecuentemente, un tratamiento escolar diferenciado⁴². De este factor se derivan las siguientes implicaciones para los textos orales o escritos:

- b'. Los textos escritos son más concisos y siguen una línea más sistematizada, pues ordenan las ideas según un plan preestablecido por el propio escritor, las explican o amplían según su criterio, utilizan palabras y estructuras sintácticas meditadas y apropiadas,...
- b''. Los textos orales son mucho más redundantes, no suelen explicar todos y cada uno de los subtemas propuestos, realizan numerosas digresiones, utilizan términos menos especializados, realizan numerosas aclaraciones, repiten de forma excesiva los mismos conceptos,...
- c. Que el escritor y el lector pueden escoger cuándo y cómo quieren escribir / leer el texto con las implicaciones de corrección, reestructura o relectura del texto que conlleva, mientras que el hablante puede rectificar, pero no borrar su emisión y el hablante sólo tiene la oportunidad de comprender el texto en el acto concreto y efímero de producción por parte del hablante.
- d. Que el canal escrito sirve de vehículo social de registro para la transmisión de cultura. Por el contrario, los textos orales son volátiles.
- e. Que el escritor está imposibilitado para hacer un amplio uso de los sistema de comunicación no verbal, salvo los estrictamente gráficos de disposición del texto e inclusión de imágenes y la textura del soporte empleado. La comunicación oral utiliza mucho los *códigos no verbales*: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65% contra el 35% de los verbales⁴³.
- f. Que no existe retroalimentación entre escritor y lector, mientras que el hablante puede hacer girar su mensaje en dependencia de las múltiples informaciones verbales y no verbales que recibe del oyente.
- g. Que el escritor construye el contexto lingüístico y la situación de realización de carácter no lingüístico en el mismo momento que va realizando su mensaje. En contra, el hablante y el oyente condicionan su emisión y su recepción a la existencia de los

dos conceptos enunciados. Esta es la causa de la importancia que adquieren para la configuración de los elementos deícticos del discurso⁴⁴.

La interrelación de las anteriores variables conducen a un abultado número de tipos y subtipos de textos orales, escritos o mixtos en dependencia del grado de preparación. Su desarrollo nos parece excesivo en atención al fin último de este trabajo⁴⁵.

A pesar de lo afirmado más arriba, la simbiosis entre código oral y escrito llega a tal punto que, según Amado Alonso⁴⁶, la lengua hablada ayuda a la escrita en evitarle convertirse en lengua muerta y la modalidad gráfica a la sonora en impedir que se disgregue tanto en los corpúsculos sociales que pierda su carácter de instrumento de comunicación válido para todos los usuarios del idioma sin excepción de estamento o situación social y personal.

En la vida diaria de la inmensa mayoría de los usuarios de una lengua las comunicaciones entre los individuos se realiza de forma oral. En un porcentaje muy superior al 90% de actos comunicativos se utiliza el vehículo sonoro para construir mensajes. Para ello invitamos a reflexionar acerca de la cantidad de minutos de vigilia que una persona de clase media y con una profesión no liberal o administrativa dedica a escribir y -desgraciadamente- a leer aunque sea la prensa diaria.

Es indudable que tener la posibilidad de observar los gestos y actitudes e incluso las preguntas y disentimientos del receptor, ayuda al emisor a matizar, puntualizar, ejemplificar o enmendar su mensaje. Y no es menos cierto que quien escucha puede comprender mejor si es auxiliado por la vista y el oído. Con sus ojos observará aquello que también veía el emisor y con su oído percibirá la inflexiones de voz que combinan las distintas entonaciones y matices sugeridores de los tonemas oracionales.

2. El **asunto** sobre el que se hable. No se da el mismo tratamiento a los textos que versan sobre las aficiones del tiempo libre que a los que tienen como tema, por ejemplo, las convicciones religiosas.

Según esta variable, elegirá un tipo de lenguaje de entre los siguientes: literario, técnico, científico y humanístico, jurídico y administrativo, publicitario y periodístico.

Estos tipos de lenguajes reciben el nombre de variedades funcionales. Hacemos una rápida alusión a sus características:

- a. *Lenguaje literario*: en contraposición con la lengua científica, con la que coincide en producirse en un ámbito erudito, la lengua literaria parte de una posición emotivo-afectiva, mientras que la primera parte de posiciones intelectuales.
La lengua literaria se caracteriza por un lenguaje con valores fuera del uso habitual. Entre los conceptos de denotación y connotación, este tipo de lenguaje apunta con especial énfasis al segundo de ellos ya que predominan las connotaciones sobre los significados objetivos. Metáforas, metonimias, alegorías, uso armónico de los sonidos, libertad en la construcción sintáctica y todo aquello que nos lleve a lo subjetivo del mensaje es característica propia de él.
- b. *Lenguaje técnico, científico y humanístico* es la modalidad que se emplea en los escritos específicos de cada una de las áreas del saber. Así, los escritos didácticos, jurídicos, las exposiciones filosóficas, los tratados de teología, ..., las descripciones de cada una de las ciencias.
Esta modalidad se caracteriza por la precisión intelectual, el rigor objetivo en la significación, el uso de una terminología específica de cada área. En este lenguaje predomina la denotación, la cual no está al alcance de cualquier hablante; lo objetivo de esta denotación procede de la investigación racional y experimental. Por tanto, es una modalidad de especialistas en las ciencias y en las técnicas e incluso en las artes bellas o utilitarias.
- c. *Lenguaje jurídico y administrativo* es la modalidad que se usa en las relaciones entre organismos oficiales. El vehículo material son los documentos de carácter público que deben someterse a una fórmulas ya establecidas de tratamiento, exposición, solicitud, despedida,... Se trata de una modalidad mucho más fija y permanente por ser más formularia.

Como variante de esta modalidad encontramos el lenguaje comercial ya que es tan formular como aquél tanto en el vocabulario, como en las estructuras.

- d. El *lenguaje publicitario*, y el periodístico tienen la impronta de la inmediatez y la claridad comunicativa. Por esta razón tanto el vocabulario como las estructuras sintácticas no plantean ningún recurso que dificulte la comprensión, sino todo lo contrario.

3. La **actitud y acercamiento afectivo** entre los interlocutores. Ante desconocidos, no sólo intentamos mantener intacta la burbuja física de distancia⁴⁷, sino que también utilizamos una expresión más cuidada, formal, menos distendida y expresiva que en grupos donde existe una mínima relación afectiva. Es frecuente oír la expresión "tuvieron una charla distendida" o "fue un tenso debate". A este ambiente de producción de mensajes se refiere lo expresado en este apartado. Mediante esta variable de formalidad, informalidad se establecen comunicaciones entre individuos regidas por unas leyes de contacto intuitivo que nada tienen de relación con las rigideces del conocimiento o desconocimiento previo, pues de forma casual y unidos por el manto imperceptible de la solidaridad, a los absolutos desconocidos que comparten con nosotros el tedio de una larga cola en un organismo oficial al que hemos acudido por cuestiones burocráticas nos dirigimos y se dirigen a nosotros en tono absolutamente informal, a las personas de edad avanzada y a los niños pequeños también nos dirigimos con un tono afectivo especial.

II VARIABLES INTERNAS A LOS INTERLOCUTORES.

I. La competencia lingüística y comunicativa del emisor.

Ya nos hemos referido a ella con anterioridad. Tan importante consideramos esta variable que al final de este trabajo volveremos sobre ella para tratar de extraer implicaciones redunden en el hallazgo de recursos para dotar al hablante del dominio suficiente de su expresión.

2. Las circunstancias personales.

Las preferencias personales en la elección de determinadas pronunciaciones, construcciones o términos de entre las que lo faculta su nivel de lengua, su sociolecto y las tres circunstancias externas enunciadas constituye lo que se ha dado en llamar 'estilo personal'.

En este apartado nos encontramos con dos de las variables que influían en la configuración de los sociolectos. A su vez, intervienen en los registros utilizados en las realizaciones de la lengua. Son:

- la edad, que nos marca una serie de procedimientos tendentes a localizar diversos usos típicos; Manuel Seco destaca en este epígrafe las utilidades típicas del habla infantil,
- el sexo, mediante el cual podríamos decir que existe un registro típico de habla femenina⁴⁸ caracterizado por la profusión de recursos de ponderación como son los diminutivos y superlativos o las hipérboles, y la utilización de un léxico especial de tipo apreciativo no utilizado por los individuos de sexo masculino. Es el caso de los apelativos *monada*, *corazón*, *cielo*, *encanto*, *mono*, *lindo*, *mi amor*, *ricura*, *cariño*... o la utilización por parte de las mujeres de clase burguesa de ciertos eufemismos para puentear estos términos considerados tabúes.

En los terrenos de la Didáctica de la Lengua consideramos fundamental el planteamiento de dotar al alumno de los medios necesarios para que sea capaz de cambiar de registro según la situación lo exija o cultivar su sensibilidad ante el uso de los códigos lingüísticos de manera que llegue a comprender y a asumir que, como axioma previo, los hablantes de nivel de lengua alto conocen y dominan el uso activo de más registros que los hablantes de nivel de lengua bajo.

En esta misma línea que apuntamos en el párrafo anterior, afirmábamos páginas más arriba que por cuestiones de prestigio, de eficacia y de corrección comunicativa, era el nivel culto de lengua el que los hablantes solían contemplar como modelo de imitación y, por ello, concluíamos que era la modalidad escrita del nivel culto la que confor-

ma el 'corpus' fundamental de la lengua estándar o común. Así, de esta afirmación se deriva la extrema importancia del cultivo de la lectura en todas las capas sociales. Por una parte, los lectores de libros según encuestas sociológicas son los que tienen más prestigio como hablantes. Y por otra, la prensa escrita es mucho menos duradera en sus contenidos y en el tipo de estructuras lingüísticas que utiliza, pero llega a mayor número de lectores, incluidos los lectores de libros, extremo que está comprobado sociológicamente.

Las subdivisiones que hemos efectuado en los apartados que versan sobre el asunto del que se hable y actitud y competencia del hablante no hacen sino completar y matizar posibles subtipos de conversación. Estos subtipos pueden llegar a ser muy numerosos porque todas las variables que venimos exponiendo en estas decenas de páginas desde el inicio de este apartado son sumativas, actúan a la vez en el discurso entremezclándose entre sí y conformando un buen número de tipos de mensajes.

Así, un mensaje en la variedad diatópica extremeña condicionará, ya de entrada, las unidades y recursos que puede elegir para su elaboración; con este presupuesto, el hablante se planteará después seleccionar una de las variedades diastráticas, la culta por ejemplo. En este punto, decidirá cuál de las variedades diafásicas escogerá para adaptarse a la situación de uso y, por tanto, qué canal de comunicación, qué tipo de exposición, qué tipo de lenguaje adaptado al asunto, y qué actitud emotiva. Además, todo ello estará mediatizado por su propia competencia lingüística y comunicativa, su edad y su sexo.

En milésimas de segundo el maravilloso cerebro humano procesa el inmenso caudal de información recibida y decide la elección de determinadas estructuras y unidades condicionadas por la gran cantidad de variables interdependientes que hemos visto.

Notas

1. En el desarrollo general seguimos a: HUDSON, R. *La Sociolingüística*. Barcelona. Anagrama. 1982. Vid.: ALVAR, M. "Actitud del hablante y sociolingüística", en LAPESA, R. Coord. *Comunicación y lenguaje*. Madrid. Ed. Karpos, 1977. pp. 87-105.
2. Las posibles alusiones a esta disciplina están tomadas de FISHMAN, J.A. *Sociología del lenguaje*. Madrid. Cátedra. 1979.
3. Estos se corresponden con los mencionados agrupaciones sociales, usos ante situaciones o entornos geográficos.
4. BATTANER, M. P. et al. *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Madrid. Anaya. 1984. p. 62.
5. ANTIGÜEDAD DEL CASTILLO, M. D. y otros, *Lenguaje*. Madrid. U.N.E.D. 1985. pp. 52-54.
6. Vide, BATTANER,... op. cit. p. 63.
7. PORZIG, W. *El mundo maravilloso del lenguaje (Problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna)*. Madrid. Gredos. 1963. p. 224.
8. Ídem. p. 248.
9. Ídem. p. 249.
10. BATTANER, M. P., op.cit., p. 61.
11. Seguimos a LÓPEZ GARCÍA, Á. et al. (1990): *Lingüística general y aplicada*. Universitat de València., p. 411.
12. Se enumeran tres apartados que se corresponden, respectivamente, con los tres puntos expuestos en el párrafo anterior.
13. Vid.: NAVARRO, T. "Vulgarismos en el habla de Madrid", en *Hispania*. L. 1967. pp. 543-545, y BEINHAUER, W. "Algunos rasgos evolutivos del andaluz y el lenguaje vulgar", en *Studia Philologica* (Homenaje a Dámaso Alonso) I, pp.225-236.Madrid. Gredos. 1960.
14. El planteamiento general sigue a: LOPE, J. M. "El concepto de prestigio y la norma lingüística del español", en *Anuario de las letras ALFFL*. X. México. Centro de Lingüística Hispánica. 1972. pp. 29-46; ROSENBLAT, A. *El criterio de corrección lingüística; unidad o pluralidad de normas en el español de España y América*. Bogotá, I. C. y C. 1967; LÁZARO, F. "La Academia trabaja por la unidad del idioma", en *APE*, Noviembre 1992. p. 4; CARBONERO, P. "Norma estándar y actitud sociolingüística", en *Sociolingüística andaluza I. Metodología y estudios*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1985. pp. 141-151.

15. Algunos autores la definen como el conjunto de reglas y costumbres lingüísticas usadas con criterio de corrección.

16. Nos referimos al concepto de aceptabilidad y gramaticalidad.

17. SECO, M. *Manual de gramática española*. Aguilar. Madrid, 1969. p. 234.

18. En Andalucía estas variantes parecen tener función distintiva en el singular y el plural por apócope de /s/ implosiva.

19. Vid.: COSERIU, E. "Sistema, norma y habla", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid. Gredos. 1968.

20. Pedro Carbonero aborda estas cuestiones en un trabajo de 1985. Vid: CARBONERO, P.: "Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional", en *R.F.R.*. (Univ. Complutense) III (1985). pp. 73-83.

21. CANO AGUILAR, R. y GONZÁLEZ CANTOS, M. D. *Las hablas andaluzas*. Colección Escuela XXI. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. 2000. p. 40

22. *Ibidem*.

23. Vid.: BATTANER, M. P. et al. *Introducción...* op cit. p. 63.

24. El contenido de estas páginas han sido extraídas de: GONZÁLEZ MONTERO, J. A. *Procedimientos de adjetivación discursiva en hablantes andaluces y sus implicaciones didácticas*. Universidad de Sevilla. 1996.

25. Vid.: LÓPEZ GARCÍA, Á., op. cit. p. 405-406.

26. Estos son los que criterios que se marcan desde los textos más destacados en el estudio de la disciplina Sociolingüística. Otra cuestión es el acuerdo o desacuerdo con ellos.

27. "Salvo que se trate de investigaciones específicas, no se incluye el grupo menor de veinte años porque estos jóvenes suelen utilizar un lenguaje marginal marcado por las fugaces modas lingüísticas": LÓPEZ GARCÍA, Á., op. cit. p. 406.

28. PALET, M. T. "El diminutivo en el habla urbana de Sevilla (Nivel popular)" en *Sociolingüística andaluza*. 5. Serv. de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1990.

29. Vid.: CARBONERO, P. "Queísmo y dequeísmo en el habla culta de Sevilla: análisis contrastado con otras hablas peninsulares y americanas" *Homenaje al Dr. Juan M. Lope Blanch.*, y MILLÁN, A. "Suplemento

y dequeísmo. Proyección didáctica", en *Cauce* nº 11. 1988. Universidad de Sevilla. pp.137-190.

30. Véase más arriba en este mismo trabajo.

31. LÓPEZ GARCÍA, Ángel op. cit. p. 407.

32. Vid.: HUARTE, F. *El español coloquial*, Madrid, 1978.

33. Vid.: SECO, M. op. cit. p. 232.

34. El D.R.A.E. y El D.T.F. los dan como sinónimos.

35. Reciben este nombre más que el de 'jerga'.

36. Vid.: CARBONERO, P. *Lengua* ...

37. KEROUAC, Jean-Louis. "Belief and Technique for modern Prose" en *Evergreen*, II, 8, 1959.

38. CASSANY, D. et al. *Enseñar lengua*. Barcelona. Graò. 1994. p. 90.

39. Ibídem.

40. Vid. *Infra*, parte final.

41. Para la enumeración de estos factores seguimos las líneas generales marcadas por: AZNAR E. et al. *Coherencia textual y lectura*. I.C.E. / Universitat Barcelona. Ed. Horsori. 1991. pp. 7-47. CASSANY, D. et al. *Enseñar...* pp. 86-99.

42. Las estrategias psicolingüísticas que marcarán el rumbo de la enseñanza de estos sectores serán, por tanto, distintas. El oyente no elige el momento de producción del mensaje oral, al contrario que el lector, ni puede revisar el mensaje. Esto provoca que en los momentos en los que se convierte en escritor o hablante disponga sus mensajes para acomodarlos a estas especiales características.

43. CASSANY, D. et al. *Enseñar...* p. 91.

44. Vid.: CARBONERO, P. *Deixis* ...

45. A este respecto, puede encontrarse una tipología exhaustiva en: CASSANY, D. et al. *Enseñar...* p. 87-96.

46. ALONSO, F. et al. *Curso* ...

47. La Proxémica nos aporta interesantísimas informaciones sobre las distancias en la conversación.

48. Vid.: SECO, M., op. cit. p. 233.

ALVAR, M. *Estructuralismo, geografía lingüística y dialectología actual*. Madrid. Gredos. 1969.

----- "Actitud del hablante y sociolingüística", en LAPESA, R. Coord. *Comunicación y lenguaje*. Madrid. Ed. Karpos, 1977. pp. 87-105.

----- "Hablas meridionales: el andaluz", en *Gran enciclopedia de Andalucía*. IV. pp.1870-1886, Sevilla, 1979.

----- "Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas", en *La lengua como libertad*. Madrid. Ed. Cultura Hispánica. 1982.

ALONSO, F. et al. *Curso de Lengua. Técnicas de expresión oral y escrita*. Madrid, Ed.Coloquio. 1992.

ANTIGÜEDAD DEL CASTILLO, M. D. y otros, *Lenguaje*. Madrid. U.N.E.D. 1985.

AZNAR E. et al. *Coherencia textual y lectura*. I.C.E. / Universitat de Barcelona . Ed. Horsori. 1991.

BATTANER, M. P. et al. *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Madrid. Anaya. 1984.

BEINHAUER, W. *El español coloquial*. Madrid. Gredos. 1965.

CANO AGUILAR, R. y GONZÁLEZ CANTOS, M. D. *Las hablas andaluzas*. Colección Escuela XXI. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. 2000.

CARBONERO, P. Deíxis espacial y temporal en el sistema lingüístico. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1979.

----"Algunos rasgos evolutivos del andaluz y el lenguaje vulgar" en *Studia Philologica (Homenaje a Dámaso Alonso)* I, pp.225-236.Madrid. Gredos. 1960.

----"Norma estándar y actitud sociolingüística", en *Sociolingüística andaluza I. Metodología y estudios*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1985. pp. 141-151.

---- "Aspectos sociolingüísticos sobre la nivelación en el español meridional", en *R.F.R.* (Univ. Complutense) III (1985). pp. 73-83.

----- "Queísmo y dequeísmo en el habla culta de Sevilla: análisis contrastado con otras hablas peninsulares y americanas", en *Homenaje al Dr. Juan M. Lope Blanch*.

-----*Lengua Española*. Sevilla, Alfar. 1993.

CASSANY, D. et al. *Enseñar lengua*. Barcelona. Graò. 1994.

COHEN, M. *Manual para una sociología del lenguaje*. Madrid. Fundamentos. 1973.

Referencias bibliográficas

- COSERIU, E. "Sistema, norma y habla", en *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid. Gredos. 1968.
- ECO, U. *La estructura ausente*. Barcelona. Labor. 1977.
- FISHMAN, J.A. *Sociología del lenguaje*. Madrid. Cátedra. 1979.
- GARVÍN, P.L. y LASTRA, Y. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México. UNAM. 1974.
- GONZÁLEZ MONTERO, J. A. *Procedimientos de adjetivación discursiva en hablantes andaluces y sus implicaciones didácticas*. Universidad de Sevilla. 1996.
- HUARTE, F. *El español coloquial*. Madrid. 1978.
- HUDSON, R. *La Sociolingüística*. Barcelona. Anagrama. 1982.
- KEROUAC, Jean-Louis. "Belief and Technique for modern Prose" en *Evergreen*, II, 8, 1959.
- LAMÍQUIZ, V. "¿Qué es y qué no es sociolingüística?", en *Sociolingüística andaluza I. Metodología y estudios*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1985. pp. 19-27.
- LAMÍQUIZ, V. y CARBONERO, P. *Sociolingüística andaluza I. Metodología y estudios*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1985.
- LÁZARO, F. *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1974.
- "La Academia trabaja por la unidad del idioma", en *APE*, Noviembre 1992. p. 4.
- LOPE, J. M. "El concepto de prestigio y la norma lingüística del español", en *Anuario de las letras ALFFL*. X. México. Centro de Lingüística Hispánica. 1972. pp. 29-46.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. et al. (1990): *Lingüística general y aplicada*. Universitat de València.
- MILLÁN, A. "Suplemento y dequeísmo. Proyección didáctica", en *Cauce* nº 11. 1988. Universidad de Sevilla. pp. 137-190.
- NARBONA, A., R. CANO y R. MORILLO-VELARDE, *El español hablado en Andalucía*, Barcelona. Ed. Ariel. 1998.
- NAVARRO, T. "Vulgarismos en el habla de Madrid", en *Hispania*. L. 1967.
- PALET, M. T. "El diminutivo en el habla urbana de Sevilla (Nivel popular)" en *Sociolingüística andaluza*. 5. Serv. de Publicaciones de la

Universidad de Sevilla. 1990.

PORZIG, W. *El mundo maravilloso del lenguaje (Problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna)*. Madrid. Gredos. 1963.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid. 1994.

ROSENBLAT, A. *El criterio de corrección lingüística; unidad o pluralidad de normas en el español de España y América*. Bogotá, I. C. y C. 1967.

SECO, M. *Manual de gramática española*. Aguilar. Madrid, 1969.

YANGUAS, Á. "Esbozo de una bibliografía básica de sociolingüística y sociología del lenguaje", en LAMÍQUÍZ, V. y CARBONERO, P. *Sociolingüística andaluza I. Metodología y estudios*. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. 1985. pp. 195-206.

ALGUNOS INDICADORES DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN LA ESCUELA

Antonio Jesús Padilla Gurría



I.- Introducción

El 16 de mayo de 1998 concluía en Ginebra la Asamblea Mundial de la OMS, adoptando una Declaración Mundial de la Salud que destaca la necesidad de estrategias y políticas tanto nacionales como regionales para cumplir el programa "*Salud para todos en el siglo XXI*". Se alentaba además, a llevar a cabo una actuación que consiguiera hacer frente a las amenazas que recibe la salud del hombre y a conseguir el bienestar universal.

El concepto de salud que tenemos actualmente, acuñado por la OMS, persigue "*un completo estado de bienestar físico, psíquico y social*". Tanto para alcanzar este estado, como para diseñar las estrategias oportunas capaces de vencer a las amenazas actuales de la salud del hombre, hay que contar con la educación. La escuela se constituye entonces, como un lugar naturalmente propicio para detectar y corregir actitudes que consigan un estilo de vida saludable, así como para educar en la prevención.

La educación para la salud, constituida como disciplina en 1921, cuando el Instituto de Tecnología de Massachussets impartió el primer programa de educación para la salud, se ha ido desarrollando en España, paralelamente a la implantación de los temas transversales en la escuela. Con este trabajo, pretendo aportar algunas reflexiones que puedan servir para evaluar la calidad de la educación para la salud que estamos impartiendo.

2.- La escuela como promotora de salud

Para tratar problemas o para conseguir un estado óptimo de salud, se deben perseguir y facilitar cambios de conducta. Según Polaino-Lorente, (1987) los educadores para la salud, constituyen el primer ámbito profesional en la promoción de la salud, ya que es importante su contribución a la reducción de los problemas relacionados con ella.

Una escuela saludable facilitará la adopción, por parte de toda la comunidad educativa, de modos de vida sanos y de un ambiente favorable para la salud; adquiriendo el compromiso de instaurar un entorno físico y psicosocial promotor de salud.

Por tanto, la escuela como promotora de salud debe intentar conseguir los siguientes objetivos:

- a) Un claro conocimiento, por parte de los alumnos, profesores y también de los padres del concepto actual de salud.
- b) La incorporación del estilo de vida, como instrumento de salud.
- c) La necesidad de actitudes de carácter preventivo.
- d) La búsqueda de personalidades autónomas.

Como puede deducirse de lo anterior, una adecuada educación para la salud con un buen nivel de calidad, ayudará especialmente a conseguir estilos de vida saludables.

La OMS y la Comisión de la Unión Europea convienen que una escuela promotora de salud es aquella cuya acción responde a unos determinados objetivos, de entre los cuales destacaría los siguientes:

- a) Favorecer modos de vida sanos ofreciendo al alumnado y al profesorado, en materia de salud, opciones a la vez realistas y atractivas.
- b) Definir objetivos claros de promoción de la salud y de seguridad para el conjunto de la comunidad escolar.
- c) Ofrecer un marco de trabajo y de estudio dirigido a la promoción de la salud, donde se tenga en cuenta: las condiciones del edificio escolar, de los espacios deportivos y de recreo, los comedores escolares, los aspectos de seguridad de los accesos, etc.
- d) Desarrollar el sentido de la responsabilidad individual, familiar y social en relación con la salud, prestando especial atención al proceso de la toma de decisiones.
- e) Favorecer buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y de ésta con su entorno.
- f) Integrar la Educación para la Salud en el Proyecto Curricular, de forma coherente, utilizando metodologías que fomenten la participación del alumnado en el proceso educativo

Pero en todo esto juega un papel importante los criterios previos que se puedan tener. Siguiendo a Yepes (1996), estos criterios previos serían los valores. Valores como la verdad y el bien tomado, no en sentido abstracto sino en concreto. En educación debemos tener en cuenta que los valores valen por sí mismos; lo demás vale por referencia a ellos. Aunque se discuta sobre este tema, los valores en la

educación son un criterio para la acción, pues todos actuamos contando con unos valores determinados. La educación debe ayudar a encontrar sentido a la vida y transmitir ilusión para realizar proyectos personales. Así se contribuye al desarrollo humano, significa una buena calidad de vida. (Quintana Cabanas, 2000, 219) .

El papel del profesor partirá de "situarse ante las necesidades identificadas en el contexto para elaborar propuestas curriculares significativas".(Vallejos - Rodríguez,2000, 162)

3. La opinión de los padres y profesores

El papel de los padres y de los profesores resulta esencial en cualquier acción educativa. En la Tesis Doctoral que he realizado recientemente, entre otros aspectos, investigué de quién opinaban los profesores de un área concreta de estudio que dependía la educación para la salud. Las respuestas fueron:

OPINIÓN EXTRAÍDA	%
Siempre de los padres	66,15
Siempre de los profesores	38,46
Siempre de los profesionales de la medicina	41,54
Siempre de la Administración pública	53,85

Estudié también con qué frecuencia trataban los padres de la zona estudiada, determinados temas de educación para la salud, con sus hijos. Las respuestas extraídas fueron:

	Nunca %	A veces %
Drogas	47,65	23,53
Sexo	36,47	31,18
Tabaco	38,24	21,18
Alcohol	36,47	21,18

Considerándose, al menos por estos profesores, que la educación para la salud, depende fundamentalmente de los padres, parece que ciertos temas importantes no son tratados por ellos con la frecuencia debida. Creo que sigue existiendo en este aspecto, una notable falta de coordinación entre las familias y la escuela, que con la intervención de ésta debe transformarse en una relación de alta sinergia.

Intentar cambiar cualquier situación que pueda llevar a problemas posteriores de salud, requiere la implicación de toda la comunidad educativa.

El profesor debe intentar llegar al alumno con coherencia, dándole mensajes de claro sentido y significado. La prevención debe estar centrada en la infancia y en la adolescencia, pues por ejemplo en el caso

del alcohol, es en esta edad donde se suele iniciar el primer contacto con esta droga.

Siguiendo el ejemplo anterior, los padres, con su conducta y actitud hacia la bebida, pueden tener una clara influencia en la relación que los jóvenes establecen con el alcohol. (Arranz-Haba, 1988,298)

4.- En torno a la búsqueda de la calidad

La actual consolidación de determinados ámbitos de la acción pedagógica, persigue generalmente el logro de unos óptimos niveles de calidad.

En el campo de la educación para la salud, creo que estaríamos en vía de alcanzar esta calidad si se consigue en primer lugar, desde la escuela, dos aspectos que destacan de entre los que se trataron en los trabajos del I Congreso de Educación para la Salud celebrado en Dos Hermanas (Sevilla). Considero en primer lugar, que se supere la idea de la mera adquisición de contenidos relacionados con la salud, "considerándose prioritario conseguir efectivamente una serie de conductas y habilidades que posibiliten la vida saludable y prevengan de riesgos innecesarios". (López Noguero, 1995,40)

En segundo lugar, se debe posibilitar que los alumnos adquieran un juicio crítico respecto a los problemas y conflictos actuales. La Educación para la Salud, como cualquier tema transversal, debe tener una atención particular sobre el objetivo de conseguir *"un modelo de persona desde una concepción marcadamente humanista, por lo que el sistema educativo asume una función ética y moral que complementa la formación eminentemente científica."* (Morón Marchena, 1995,124)

En definitiva, tener la meta de una educación integral: *"la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones"*. (Guervilla, 2000,41)

Pero además, descendiendo a un terreno más operativo, propongo la consideración de aspectos de la educación de la inteligencia emocional y de la investigación etnográfica, como ámbitos en los que los tutores pueden reflexionar para trazarse planes de acción.

4.1 La aportación de la educación de la inteligencia emocional

El autoconocimiento, la aceptación y la adecuada valoración de las capacidades y aptitudes personales, así como el desarrollo de relaciones armónicas con los demás, proporcionan una adecuada autoestima y una vida emocional más estable.

Educar la inteligencia emocional, a través de técnicas de autoconocimiento, educación del pensamiento, de control emocional y de estructuración de valores facilita el desarrollo de la personalidad a la vez que dificulta la aparición de trastornos emocionales y de la personalidad.

Por tanto, educar la inteligencia emocional, dando a los alumnos mensajes positivos que orienten el curso de su forma de pensar, puede ser una herramienta eficaz en la educación para la salud.

Debemos llevar a los alumnos al terreno de la reflexión personal y a la adquisición de una motivación adecuada, para que acierte en el proceso de su toma de decisiones. Aquí se debería abordar también el nivel de comunicación entre todos los implicados en esta tarea.

4.2 La investigación etnográfica y los diseños de planes de acción

Que la mejora que se persigue con la acción educativa parte del conocimiento real de la situación y de la aceptación de la misma, es un paradigma fundamental para conseguir los objetivos de cualquier programa de calidad en educación para la salud.

Sin ánimo de ser exhaustivo en los procesos de investigación, creo que una investigación descriptiva, utilizando el método de la encuesta junto a un método observacional, concretamente el de la observación participante, puede aportar datos, que con el consiguiente análisis estadístico puede acercarnos bastante al conocimiento inicial de la población escolar sobre la que queramos actuar. La observación participante permite percibir la realidad, con las precauciones necesarias, "desde dentro" y "desde fuera". (Fetterman, 1989)

El método descriptivo posee una vertiente didáctica y científica encaminada a desentrañar el sentido profundo de la realidad, estando

centrado fundamentalmente en la observación sistemática de la misma, en la identificación de sus dimensiones y de las variables principales. En palabras de López-Barajas, es un examen que se orienta hacia la acción misma. (López-Barajas, 1988,65)

Tras una experiencia sobre la observación participante y el clima del centro educativo realizada por un grupo de profesores, se concluyó que "la observación podía ser una ayuda muy valiosa para aportar luz sobre aspectos que difícilmente serían constatables de otro modo, y que sirven para mejorar la convivencia". (Almenar Ibarra, 1998,205)

El uso del diario donde aparezcan acciones y comportamientos, registrados con su determinada frecuencia, puede ser un instrumento eficaz. En esto se deben tomar las lógicas precauciones, para evitar caer en fuentes de error, como indica Marín Ibáñez (1998), pues las primeras impresiones impregnan la posterior, las expectativas llevan a juicios erróneos, etc.

Una vez analizada la realidad, se puede abordar un planteamiento serio de los problemas existentes en la comunidad educativa concreta y definir metas y objetivos operativos.

Un plan de intervención en educación para la salud, debe tener los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar hábitos y costumbres más saludables
- b) Modificar comportamientos insanos o peligrosos.
- c) Promover la modificación de factores externos al individuo que influyan negativamente en su salud
- d) Dar información no solo médica o sanitaria, sino mentalizar y responsabilizar individualmente a los alumnos para que desarrollen conductas cada vez más saludables
- e) Fomentar un buen asociacionismo juvenil como terapia preventiva y eficaz de futuro.

Para llevar a cabo estos objetivos, se tendrán que utilizar estrategias de intervención como las siguientes:

- a) Acuerdo y toma de decisiones por parte de la comunidad educativa, de los valores que se van a educar.

- b) Búsqueda de la coherencia y de testimonios de esos valores en el entorno familiar y escolar
- c) Contextualizar la problemática de la educación para la salud en cada una de las áreas, atendiendo especialmente a aquellas en que esto sea más fácil y a su perspectiva actitudinal
- d) Diseñar a lo largo de cada curso o ciclo, una serie de proyectos o de trabajos complementarios, donde los alumnos aborden un hecho, un problema, o una situación social, utilizando los conceptos específicos que cada materia aporta.

Para contribuir a formar futuros ciudadanos responsables y capacitados para participar en la mejora de su propia salud y la de los que le rodean, es necesario que la escuela promueva un trabajo cooperativo y transversal que ayude al alumno a elevar su capacidad de autoestima, a respetar las diferencias individuales y a ser más solidario.

- 5.1 Educar la inteligencia emocional puede ser una gran aliada para conseguir estilos de vida saludables
- 5.2 La escuela debe dar un primer paso en la coordinación de la educación para la salud, quedando bien definido su papel.
- 5.3 Un plan de investigación de marcado carácter etnográfico, será de gran ayuda para conocer la situación de los alumnos y de sus familias pudiéndose así actuar con mayores posibilidades de éxito. Este tema debe ser abordado en el Proyecto Educativo de Centro.
- 5.4 Las terapias preventivas, basadas en la educación en valores, serán de gran eficacia para conseguir un estilo de vida saludable entre la población escolar.
- 5.5 La escuela debe promover la toma de conciencia de que los padres y los profesores son los principales agentes en la ayuda a los hijos y alumnos para que sean capaces de tomar las riendas de sus propias vidas.

5.- Algunas conclusiones

5.6 Huir de la mera adquisición de contenidos e ir hacia la concepción de un modelo humanista del educando, basada en la necesidad de educar todas y cada una de sus facultades y dimensiones, deben convertirse en pilares sobre los que se construya la educación para la salud en la escuela del inicio del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

ALMENAR IBARRA, N. (1998): "La observación participante y el clima del centro educativo", en LÓPEZ-BARAJAS (Coord.) *La observación participante*. Uned. Madrid.

ARRANZ, E - HABA, P (1988): "Prevención del alcoholismo: una alternativa de ocio creativo", en SERRANO GONZÁLEZ, MI : *La educación para la salud en el siglo XXI*. Díaz de Santos. Madrid.

FETTERMAN, DM. (1989): *Etnography Step by step*. Sage publications. London.

GOETZ, JP - LECOMPTE, MD. (1988) : *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

GUERVILLA CASTILLO, E. (2000): "Un modelo axiológico de educación integral", en *Revista Española de Pedagogía*. Nº 215.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1988) : *Fundamentos de metodología científica*. UNED. Madrid.

LÓPEZ NOGUERO, F. (1995): "La educación para la salud hoy. Aspectos sociopedagógicos", en MORÓN MARCHENA, JA : *Educación para la Salud. Un reto para todos*. Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Sevilla.

MARÍN IBÁÑEZ, R (1998): "Fundamentos de la observación participante: los valores" en LÓPEZ-BARAJAS (Coord.) *La observación participante*. Uned. Madrid.

MORÓN MARCHENA, JA. (1995): "Reflexiones en torno a la Educación para la Salud: un reto actual", en *Educación para la Salud. Un reto para todos*. Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Sevilla.

PEREA QUESADA, R (1993): "Perspectiva etnográfica de la educación para la salud" en *Actas del Seminario Interuniversitario "Etnodesarrollo. Técnicas y Metodología."* UNED. Madrid.

PÉREZ SERRANO, G (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dyckinson. Madrid.

POLAINO-LORENTE, A (1987) *Educación para la salud*. Herder. Barcelona.

QUINTANA CABANAS, JM.(2000): "La contribución de la educación al desarrollo social" en *Revista Española de Pedagogía*, nº 219.

SAINZ MARTÍN, M.(1993) : *Educación para la Salud*. MEC. Madrid.

VALLEJOS,A - RODRÍGUEZ,R. (2000): "El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función", en *Escuela Abierta* nº 4.

YEPES,R (1996) *Fundamentos de Antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Eunsa. Pamplona.

CONSIDERACIONES EDUCATIVAS

DESDE REFERENCIAS COMUNITARIAS: NUEVO

ORDEN MUNDIAL Y NUEVA CULTURA

Francisco Suárez Salguero



SUMARIO: Tras los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos, debidamente contextualizados, se sigue, según diversos analistas y si atendemos al fenómeno de la globalización, que es necesario un enfoque me-nos enclaustrado o parcial en la toma de decisiones, desde los ámbitos políticos o militares a los educativos y culturales. Sobre esta necesidad, requerida de nuevas actitudes y cambios de mentalidad, trata este artículo.

SUMMARY:

After the events of September 11th 2001 in the United States, in their correct context, it follows that, according to different analysts and if we pay particular attention to the phenomenon of globalization, it is necessary an outloade less claus-tured or partial in the making of decisions, from political or military spheres to educational or cultural ones. Precisely about this necessity, which requires new attitudes and changes in mentality, deals this article.

Uno de los fines consecuentes en una buena educación es el de formarse debidamente en la tarea de tomar decisiones. Todos los sistemas educativos conllevan decisiones políticas y de desarrollo cultural en un determinado sentido o en varias direcciones, según las circunstancias y perspectivas de cada momento histórico.

En todos los ámbitos y tareas de la vida resulta esencial saber tomar decisiones sabias, ponderadas, responsables, justas y acertadas, encaminadas a lo bueno, según el sentido prudencial, aristotélico, de *phrónesis*. Sobre consideraciones educativas al respecto trata este artículo, haciendo referencia a tres perspectivas que se estiman necesarias y deseables: 1) educar en sentido comunitario, 2) para responder al nuevo orden mundial desde el fenómeno de la globalización, 3) de modo que se propicie creativa una nueva cultura. Hoy se requiere un desarrollo cultural, civilizado, con el suficiente tono moral, ético y humanista, abierto y también trascendente, respetuoso y dialogante, que favorezca la paz desde la interdependencia y zanje dualismos, dicotomías, rechazos, intolerancias, fanatismos, etc. En una palabra, se necesita una nueva cultura humanista, de identidad humana en la que puedan contemplarse todas las particularidades, todas las demás identidades.

El término o concepto "nueva cultura" no es ajeno, en este artículo, a su correlativo cristiano "nueva evangelización", salvando las distinciones correspondientes, pero sin dejar de hacer, en cierto modo, filosofía y teología a la vez, en un sentido que se podría decir tomista de abordar los temas. Aunque sea un logro reconocido el de la diferenciación de planos, parece que no debiera obsesionar tanto. Téngase en cuenta, al menos como una aportación más, el contexto y las propuestas de la Iglesia Católica en torno al reciente Jubileo del año 2000. También en la encíclica de Juan Pablo II, *Fides et ratio* (1998), abundan referencias al respecto.

Para que se produzca una nueva cultura se requiere también una nueva forma de hacer política, de tomar decisiones al respecto. En la era de la globalización, la humanidad entera comparte una vocación y un deseo de creatividad, sin renuncia de las peculiaridades adquiridas, de las propias identidades. Lo más fundamental que parece importar a todos es referir todas las aspiraciones al respeto y aplicación de los

derechos humanos, desde cuyas coordenadas se plantea en general la educación moral. Con todo, parece conveniente insistir en la referencia comunitaria, primordial en esa tarea educativa.¹

¿Qué es una comunidad? Puede responderse diciendo que es cualquier grupo de personas que mantienen relaciones desde condiciones o cosas comunes y/o compartidas. Lo que se vive o se tiene en común, como constitutivo de comunidad, se disfruta por los varios componentes o miembros que integran esa comunidad, de manera igual o proporcional pero sin pertenencia en particular. Esto es lo que se indica cuando se dice la expresión "en común". *"Comunidad es un vocablo que procede de la palabra latina communitas, que a su vez se deriva de communis, lo común. Así pues, comunidad es tanto como calidad de común, comunión, unión"* (Díez, 1980, 13).

Definir lo que se entiende por comunidad requiere precisiones, como ocurre con todo lo que es complejo y variado. No puede confundirse lo que se entiende por comunidad con lo que se supone que es asociarse libremente o constituirse en mero colectivo social. En estos casos se comparten condiciones o características coincidentes, pero no son constitutivas de comunidad. No es lo mismo mantenerse en una cierta referencia de solidaridad que vincularse en lo común de una manera fuertemente relacional. Hay que distinguir, pues, que hay colectivos de diversa índole y tipificación (profesionales, económicos, de movilidad social, vecinales, de condición sexual, etc.) y por otro lado hay verdaderas comunidades propiamente dichas (familias, colegios, iglesias y demás establecimientos institucionales de más o menos proximidad de sus miembros, pero siempre fuertemente vinculados).

Cabría decir que la auténtica comunidad es la que se define por sus fines en cuanto buenos y positivamente deseables.

"Existe un sentido popular de 'comunidad' que da por supuestos los compromisos hacia fines buenos, las relaciones de amor mutuo entre los miembros de la comunidad. Ésta podría ser la fotografía

I.- La necesaria educación en y desde el sentido comunitario.

más o menos verdadera de algunas comunidades, pero no necesariamente de todas. Una banda de terroristas o de fanáticos religiosos son también ejemplos de comunidad" (Grisez - Shaw, 1999, 62-63).

En todo caso, puede preferirse llamar comunidades auténticas a las buenas o teleológicamente ejemplares, según criterios inteligentes y racionales o del sentido común.

"Las buenas comunidades implican un compromiso apropiado a buenos propósitos, que se expresan en un comportamiento adecuado. Una mala comunidad es aquella en la que algo moralmente malo se oculta en relación con el compromiso, los propósitos, el comportamiento, en todos estos aspectos a la vez o sólo en alguno de ellos" (Grisez - Shaw, 1999, 62-63).

Lo cierto es que no hay comunidades químicamente puras, es decir, en las que no exista algo de abuso y explotación. Las grandes sociedades, si se consideran comunidades, suelen ser susceptibles de padecer más una gran dosis de abuso y corrupción o dosis de injusticias, por los muchos "manejos" que se dan en ellas. *"Quizás las comunidades pequeñas basadas en relaciones inmediatas interpersonales resultarán mejores"* (Grisez - Shaw, 1999, 151). Las comunidades son mejores y más auténticas cuanto más se dan a la medida humana y con calor humano (familia, escuela, parroquias y otras pequeñas instituciones cada una según sus fines u objetivos bien determinados).

Los filósofos comunitaristas han resaltado bien muchos de los aspectos que entran de lleno en la temática de este artículo.² Pueden verse algunos de estos autores y títulos de sus obras en la referencia bibliográfica (Sandel, Bellah, Walzer, Taylor, MacIntyre). Walzer aparece entre los de actitud y pensamiento más abiertos. Para abundar sobre MacIntyre pueden verse las investigaciones de Ruiz Arriola (2000) o mi propia tesis doctoral que cito en la referencia bibliográfica con la debida condescendencia del lector.³ De Taylor caben destacarse aspectos comunitarios que, en gran medida, tienen correspondencia con algunas realidades propias del autonomismo y soberanismo en la articula-

ción territorial española. Taylor es un representante intelectual de la política mantenida en Quebec relacionada con Canadá. Es interesante tener en cuenta su estudio comunitarista de la autenticidad, bien necesitada de ser puntualizada en las relaciones humanas. Todos los comunitaristas dan pie a la reflexión comunitaria desde la clave fundamental de la identidad, tan manejada en los nacionalismos y, perversamente, en los radicalismos que conducen de mala manera a muchas formas de terrorismo.

Educación en y desde el sentido comunitario implica precisamente la purificación de los radicalismos extremos, afianzando, teórica y prácticamente, la dialéctica de la verdad sobre la del miedo, pues éste siempre tiene que ver con la mentira, lo falso, lo distorsionado, lo exagerado como invención. Precisamente la buena actitud ante la verdad es la que más puede ayudar a no absolutizar lo parcial. Puede tenerse por seguro que la verdad es la capacidad de autentificar las relaciones comunitarias. Sin verdad no hay comunidad. En la práctica, la no verdad es la manipulación. Las solas apariencias de verdad o las verdades a medias son caldo de cultivo y requisito nefasto de la manipulación, la extorsión, la explotación y la injusticia. No hay buena comunidad si las relaciones humanas que la conforman no son limpias y sinceras, dialogantes, respetuosas y hasta cordiales. Tampoco hay relaciones de comunidad si no se sabe o no se practica la vinculación desde la particularidad, por un lado, y la universalidad, por otro. La comunidad no es propiamente uniformidad. Hay que tener en cuenta que vivimos en el reconocimiento de la pluralidad personal y social, así como hay que considerar que toda comunidad tiene sus límites (Thiebaut, 1992).

"La comunidad -nos recuerda también Díez (1980, 14)- surge de la voluntad de unión de las personas que se entrelazan entre sí, fundiéndose en un organismo de interrelación sin perder la propia identidad e individualidad."

La comunidad es la superación del individualismo, sobre todo en su expresión más cruda del moderno liberalismo o de la mentalidad neoliberal, pero nunca la comunidad puede ser la superación de lo personal de modo que se difumine confusamente en lo colectivo. También puede decirse que, a veces, tanta discusión, más o menos metafísica, sobre identidades y reivindicaciones al respecto puede resultar con-

traproducente, por desviación de atenciones, en relación a otros problemas o asuntos de más verdadera trascendencia social.

No es lo mismo el bien común que el interés general. Un humanismo cívico (Llano, 1999), ayuda a insistir más en lo primero que en lo segundo. El bien común es menos ajeno al interés personal que el interés general. La comunidad, por tanto, está al servicio de la persona, más que la persona lo esté respecto de la comunidad. En todo caso, no debiera darse dicotomía ni dualismo al respecto, como no debiera darse entre moral personal o privada y moral social o pública. Lo que puede valer como metodología disciplinar, en lo académico, no es lo que, de hecho, se da o debiera darse en la vida misma, imbricada de relaciones interdependientes.

Dorado Soto y otras autoras (1988, 63), señalan cómo *"la comunidad es el lugar natural donde el ser humano tiene que ser acogido y reconocido"*. Señalan lo siguiente: *"Conviene dejar bien claro desde el principio que la comunidad humana no es algo meramente 'natural', instintivo, sino que es indispensable llevar a cabo la reconstrucción comunitaria de la realidad, y no limitarse, como acontece con frecuencia, a su mera construcción social."* Duch (1997), por su parte, señala que *"la crisis actual, crisis de acogimiento y de reconocimiento, se experimenta de manera muy aguda como crisis de la comunidad"*.

Cómo habrá que educar, por tanto, en y desde el sentido de comunidad? Ante todo, parece conveniente aclarar las cosas en términos de identidad (Jáuregui, 2001; López de la Osa, 2001). Hay autores que no parecen ver con buenos ojos otra identidad que no sea la identidad humana general y universal, junto a otros autores que también destacan la identidad de raza, pueblo, nación, etc. Otros destacan identidades políticas, religiosas, ideológicas o de connotaciones culturales diversas. Hay, finalmente, autores que aterrizan a concreciones propiamente locales y de ámbito humano más o menos íntimo, como es el que corresponde al terreno familiar, educativo escolar, de las comunidades religiosas a pequeña escala (por ejemplo parroquias o, en sus casos, mezquitas, sinagogas, etc.) y otros tipos de asociaciones muy vinculantes, colegiadas, etc. Entre lo difuso y lo concreto se haya cualquier acercamiento o consideración sobre la identidad de sexo, lo cual es de una gran importancia no sólo social (o político, laboral, jurídico, etc.) sino también comunitario (de integración, reconocimiento, etc.).

Se puede insistir, sin embargo, en no exagerar los acentos sobre la identidad, sobre todo si se desciende demasiado a consideraciones hasta sanguíneas. ¿Tiene algo que ver la identidad con un determinado grupo sanguíneo? Considerar tan vital la identidad, de manera exagerada, puede significar también considerarla mortal. De hecho, dar por determinada una identidad, como si no fuera procesual y dinámica, cambiante y modificable, puede suponer matar y muerte, marcar definitivamente a alguien como marcan las lápidas de un cementerio. Por eso, a la identidad le hace falta siempre la posibilidad sobre el acabamiento, el proyecto sobre la realización, la esperanza sobre la rigidez de lo radical que es la muerte o tiene que ver con ella. No es extraño, por tanto, que los defensores a ultranza de identidades sean fascistas o nazis o terroristas, fanáticos excluyentes y aniquiladores.

La identidad es algo de lo más propio y necesario para la comunión, pero lo que importa es que sea una identidad para la relación, para el encuentro interpersonal y para la más abierta convivencia, culturalmente creativa, interculturalmente enriquecida. No parece que debamos caer en lo que dice López Quintás (1999, 213-214) cuando se refiere a las palabras "talismán". Suele ocurrir, según dice este autor, sobre todo con la palabra libertad, pero puede pasar también con la palabra identidad. Cuando se acepta el recurrente carácter talismán de ciertos términos y conceptos, exageradamente prestigiados, éstos encandilan y ciegan, seducen y amenguan el poder de discernimiento, hasta pensarse cómo términos o conceptos sin limitaciones, absolutos e indiscutibles.

En el mundo globalizado no parece que sea posible ignorarse mutuamente o mantener posturas indiferentes. Más que islas, habrá que sentirse archipiélagos. Sólo fijándonos en las relaciones entre España y Portugal, cabe esperar que no sigamos como si fuéramos siameses pegados por la espalda, como se ponía de manifiesto recientemente en un encuentro entre las conferencias episcopales de ambos países. También el Estrecho de Gibraltar tendrá que ser menos estrecho, aunque lo siga siendo en lo estrictamente geográfico. En lo humano tienen que seguir cayendo fronteras. No es de recibo, en un mundo globalizado, que todo tenga libre circulación y no tanto las personas. Las mismas autonomías políticas, con ser justas y/o legítimas, tendrán

que ser también más interdependientes que independientes, lo mismo que ha de ocurrir entre los diversos estados o naciones, así como entre los continentes y los hemisferios.

Todo lo señalado nos hace constatar la necesidad de considerar ciertos aspectos educativos y de comunicación de la cultura desde nuevos enfoques e implantaciones de planteamientos. Se requieren nuevas orientaciones educativas, para responder el nuevo orden mundial, desde el fenómeno de la globalización y la interdependencia, posibilitando una nueva cultura.

2.- Responder al nuevo orden mundial desde el fenómeno de la globalización y la interdependencia.

El fenómeno de la globalización no es un tema tan reciente, como pudiera pensarse, sino que se remonta a las situaciones que dieron origen al derecho internacional. No habría más que asomarse al legado que nos dejaron Grocio o Francisco de Vitoria para percatarnos de ello.⁴ Sin embargo, hay situaciones recientes, además de las propias de nuestra sociedad informatizada en toda su amplitud de redes y medios de comunicación, que han puesto en auge y de moda tal fenómeno.

La globalización puede decirse que comienza en 1989, tras la caída del Muro de Berlín. El mercado entonces se mundializa más y las relaciones internacionales toman un sesgo nuevo, distinto al de períodos anteriores del mismo siglo XX.

Efectivamente, a partir de 1989, empezó a hablarse de un nuevo orden mundial, mientras cesaban los totalitarismos socializantes y el talante democrático se exigía por doquier con señalados acentos.

El fenómeno de la globalización también tendría pronto su contrapartida y su contra, surgiendo movimientos antiglobalización, que comenzaron en Seattle, llamando la atención sobre efectos abusivos, desenfrenados y explotadores (Malem, 2000; Saxe-Fernández, 1999). Mientras se acortaban unas distancias, sin muros de por medio, entre Oriente y Occidente, se agrandaban abismalmente otras, ahora hemisféricas, entre Norte y Sur. Los Estados Unidos de Norteamérica quedaban como única superpotencia mundial, una superpotencia bastante engolfada sobre sí misma que sigue dejando mucho que desear

en problemas mundiales tales como la salud ambiental del planeta o los reclamos de justicia y paz en numerosos casos de genocidio y en bastantes situaciones requeridas de una más efectiva y mejor repartida cooperación internacional.

No parece que deje de ser muy significativa, para comprender mejor la era de la globalización, la fecha del 11 de septiembre de 2001, añadida a la fecha de 1989. Los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 son de sobras conocidos, pero seguirán por mucho tiempo aportando claves interpretativas y de análisis. Los Estados Unidos sufrieron unos ataques terroristas horribles, a la vista de todo el mundo en prolongados noticiarios. Esos atentados crearon conciencia, también en los Estados Unidos, acerca de la interdependencia de todas las naciones. El planeta entero está llamado a ser una gran comunidad global en la que a nadie se le debiera permitir sustraerse en sus responsabilidades y compromisos. Enseguida se puso de manifiesto que, contra el terrorismo internacional, se hacía más necesaria que nunca la colaboración a nivel mundial y no sólo en la forma militar. Se establecieron alianzas impensables antes, abriéndose así el camino a nuevas esperanzas de paz, eso sí esperanzas muy realistas y dificultosas en cuanto a percibirse limpias en procedimientos. Lo cierto y verdad -parece ser con toda seguridad- es que se impone mayor necesidad de entendimiento y el mutuo recurso de todos los ámbitos internacionales en acopio de causas comunes. Debería esperarse, sin embargo, y ante todo, que las motivaciones estratégicas y a corto plazo, se transformaran en motivaciones éticas y de largo alcance, lo cual no parece que pueda acontecer sin el afianzamiento cultural nuevo y verdaderamente educativo que habría que procurar.

El reto y el objetivos planteados al respecto, ante el fenómeno de la globalización, conllevan el compromiso de formar a las nuevas generaciones en la interdependencia, lo cual requiere un modo nuevo de enseñar a tomar decisiones, ya que éstas habrá de ser en adelante las tendentes a mejorar cualitativamente las condiciones de vida de todos los seres humanos sin excepción. Hay que aprender a forjar el nuevo orden mundial aunando voluntades y deseos, involucrados todos en hacerse más amigos o por lo menos socios respetables y bien considerados. En el nuevo orden mundial no habrían de caber ni siquiera

resquicios por los que se cuecen enemistades y contiendas innecesarias (puesto que lo necesario es la paz generadora de progreso, o el progreso generador de paz, en la medida en que, humanizado y humanizador, esté al alcance de todos). La "utopía" de la fraternidad universal se patentiza cada vez más, lo cual no deja de tener importancia para los creyentes y en la dinámica de los encuentros ecuménicos e interreligiosos. Sobre todo hay que convenir en contra de fanatismos y violencias en nombre de credos, dejando siempre a Dios en el lugar que le corresponde, es decir, en buen lugar.

Ante el nuevo orden mundial hay que proponerse caminar hacia un mayor respeto que garantice cotas de mayor equidad y justicia. Los países desarrollados no pueden desentenderse más de los países en vías de desarrollo. El apoyo que estos países necesitan es el de la solidaridad y el de atender a la solicitud en el orden social, tal como se expone, por ejemplo, en la encíclica, de Juan Pablo II (1987), *Sollicitudo rei socialis*. No hay muchos documentos que sean tan acertados como éste al respecto. El apoyo solidario, justo y necesario, no es el apoyo útil o autointeresado, sino el verdaderamente cooperativo y colaborativo, es decir, auténticamente comunitario, también a gran escala. Hay que moverse en el ámbito axiológico más que en el meramente pragmático, lo cual exige aterrizar más y mejor en planteamientos y supuestos culturales. Nuevos enfoques educativos pueden plantearse y deben plantearse, por tanto, si todo el mundo aprende el significado de las decisiones que se originaron en los atentados del 11 de septiembre de 2001. Tanto los atentados como los hechos que siguieron a los mismos han de servir de grandes lecciones para toda la humanidad y en particular para quienes ostentan las mayores responsabilidades, empezando por las responsabilidades educativas. Muchas lógicas tienen que cambiar (lógicas políticas, militares, financieras, de mercado, etc., incluso lógicas religiosas). Habrá que pensar que nada sea rentable, ni viable, si no es justo y equitativo de la manera más benefactora y totalmente generalizada.

"Un nuevo orden mundial -escribe Hernández Colón, con gran apertura universal- requiere una nueva ética que informe las decisiones desde el nivel personal pasando por el nacional hasta llegar al internacional. Esta ética parte de tratar humanamente a cada ser humano; de respetar la vida

en todas sus manifestaciones; de respetar la justicia; la verdad y las opiniones de los demás sobre la verdad y de aspirar a una igualdad de oportunidades para cada uno sin pretender que se aprovechen de ellas como nosotros quisiéramos." (Hernández, 2002, 3)

El nuevo desarrollo, presidido por criterios axiológicos y de mayor equidad justicia, habrá que decidirse más como desarrollo sostenido erradicando ya la idea de desarrollo ilimitado, cuando no desenfrenado y desequilibrado. Hace falta *"aquel desarrollo que considera lo ambiental, lo económico y cultural de forma integral de manera que resulta ser viable ecológicamente, justo socialmente y creativo espiritualmente"* (Hernández, 2002, 3).

Es palpable, por tanto, el necesario cometido educativo y en clave de nueva cultura que se nos impone a todos.

Nueva cultura significa ante todo dejar de engañar y engañarse con *"lo políticamente correcto o incorrecto"*. Esto sólo indica que, de manera inadecuada, lo personal y privado va por un lado y lo social y público o comunitario va por otro, como si se tratara de dos distintos derroteros y no de uno convergente. Sólo la ética bien planteada integra aspectos y dimensiones, que en la vida real no se dan por separado. A esta tarea de integración y convergencia es a la que se apela en este artículo bajo la denominación de nueva cultura. En este sentido, el Cardenal Poupard es un buen exponente también a la hora de superar dicotomías y dualismos. Él habla incluso, desde sus posiciones de intelectual y eclesiástico, de superar distingos innecesarios. La nueva cultura, según se recoge en unas declaraciones suyas,⁶ tiene que ser *"profundamente humana. Hay que acabar con esta contraposición entre humano y cristiano. Cuanto más cristiana es una cultura, tanto más humana es [...]. Cuando hay una cultura cristiana lograda, es que hay una cultura y lo vemos en un milenio de cultura cristiana europea."*

En todo caso, con consideraciones cristianas o no, como cabe también recabar de los filósofos comunitaristas o de otras corrientes, así como de la sociología más actual, lo que la nueva cultura está llamada

3. Posibilitar una cultura nueva y creativa: algunas orientaciones.

a superar es el choque de la barbarie contra la civilización. A partir de aquí esta cultura nueva ha de empeñarse en ser verdadera y profundamente creativa.

La propuesta en este artículo es la de retomar cada vez con más fuerza y ahínco la educación, no tanto ya desde candorosos presupuestos ilustrados, más o menos románticos, sino en el sentido comunitario, y en el plano de los valores, que parece necesario al mundo de hoy (Manjón, 1999). Ciertamente habrá que empezar, con realismo, por las comunidades que están más al alcance de cada cual o se presentan más a la medida humana. No cabe duda de que hoy los grandes retos educativos están sobre todo en la familia y en la escuela, no menos que en los medios de comunicación y, de forma intermedia o interactiva, en las instituciones religiosas, recreativas y asociativas en general.

Como valores orientativos a destacar pueden señalarse sobre todo los siguientes, desde sus correspondientes criterios éticos:

- El bien común es más considerable que el interés general. Los intereses particulares no son los más prioritarios. Por tanto, hay que educar y formarse en la generosidad, virtud que nos hace salir al encuentro de las necesidades ajenas y no sólo de atender a las propias.
- Luchar contra todo tipo de marginación personal y social apostando fuertemente por la integración. Que nadie se sienta rechazado, despreciado o apartado injustamente.
- Fomentar vínculos de empatía y simpatía, lo que se traduce muchas veces en servir de apoyo a los demás, levantando al más postrado y elevando al más hundido. Se trata de aquello tan elemental como llorar con el que llora y reír con el que ríe. La nueva cultura ha de ser cultura del agrado, entre otras cosas porque si no somos agradables no nos ganamos de corazón o auténticamente. Las imposiciones y los usos de fuerza, coacciones, etc., no sólo no solucionan nada sino que agravan los problemas, en todos los sentidos y a todos los niveles.
- Propiciar y favorecer los encuentros interpersonales en vez de consentir los desencuentros o protagonizar encononazos.

Mediar, pactar, negociar, dialogar, vencer incomprensiones, disipar prejuicios, poner de verdad buena cara, etc., son asuntos o tareas de interés educativo en y desde el sentido comunitario. Siempre es preferible la flexibilidad que atrae y doblega buena-mente y no la rigidez que acarrea romper malamente. Paciencia y tolerancia son, por tanto, virtudes, perennes y siempre nuevas, para la convivencia y la vida comunitaria. Los legalismos a ultranza siempre van en contra de las actitudes verdaderamente humanas y humanizadoras. No es bueno tender tanto a legalizar las cosas sino a considerarlas en su verdadera dimensión, proporcionalmente humana, de justicia.

- Practicar auténticos éxtasis (personales) y éxodos (sociales), es decir, aprender a salir de sí, y de la propia identidad, al encuentro de los demás, y de las otras identidades, comprendiendo mentalidades y atendiendo necesidades. El valor educativo de la comprensión humanizadora siempre aporta resortes de creatividad, en los que hay que centrar mucho la educación para el futuro.
- Igual que los prejuicios, también los tópicos son muy perjudiciales, de modo que una buena educación en y desde el sentido comunitario siempre es la que habitúa a superar las falsas apreciaciones y las distorsiones de la realidad, removiendo obstáculos y dificultades para encuentros fecundos.
- Es esencial también saber crear climas de distensión y confianza. Esto quiere decir tolerar y superar lo defectuoso, sin ignorarlo, adquiriendo una visión positiva de los hechos y empleando en todo un tono de buen humor, siempre mejor que de acritud y crispación.
- Los criterios de gratitud son también fundamentales. Los otros son más un don y una ocasión que se nos ofrece siempre para algo bueno, antes que una carga a soportar. Cristianamente hablando es muy sano agradecer a Dios el regalo de las personas que nos rodean en nuestra convivencia habitual y bendecir los tiempos que nos tocan vivir. Cada mañana, más que hacer un ofrecimiento de la jornada, conviene mejor agradecer que es Dios quien nos ofrece posibilidades. No es ético desperdiciar-

las. El no creyente piense que la vida misma de cada día no merece que se viva sólo para sí o sin provecho para los demás. Nadie tiene derecho a ser feliz a solas.

- Muy valioso es el criterio de sembrar colaboración antes que moverse por exagerada competición y afán de dominio: dar lo mejor de sí mismos, permaneciendo siempre serviciales y disponibles. Sin estas actitudes básicas no hay cooperación a ningún nivel, tampoco a nivel internacional.
- El valor de la disponibilidad, aunque conlleve ciertas renunciaciones propias, es importante como hábito o virtud que capacita a escuchar. Sobre todo, desde un sentido comunitario, hay que estar dispuestos siempre a ceder algo en pro de lo mejor posible y hasta de posibilitar, sin maximalismos, lo que pudiera parecer imposible.
- Criterios irrenunciables: animar y animarse, alentar y alentarse, motivar y motivarse. Todo lo que lleva a levantar, superar y fortalecer es constructivo de la persona, de la sociedad y de cada comunidad.
- Comprometerse contra la molición, la pereza y la indiferencia o el desinterés por las causas comunes, pues no hay comunidad o humanidad que funcione o se realice sin que todos arrimen hombros y aúpen cargas.
- Hablar y tratarse con sinceridad, sin doblez ni remilgos propios de manierismos diplomáticos. Buscar la verdad y compartirla es actitud básica, fundamental, para el progreso social y el incremento humanizador de la vida comunitaria. Son contravalores en este sentido las zalamerías, las adulaciones, los halagos, las frivolidades y todas las banalidades falsas que no conllevan amabilidad sino muy aparentemente. La frivolidad de muchos "espectáculos basura" que se ofrecen en falsos debates y programas, en los medios de comunicación, frecuentemente favorecen más los contravalores y no tanto el valor de la verdad sobre las opiniones infundadas.
- Ante quienes recelan entre sí, y mucho más si se guardan rencor, hay que aprender la hermosa disciplina de la reconciliación, hacer de pacificadores y proponer muchas veces el perdón

como única vía posible a frecuentes situaciones. No vale para vida comunitaria quien no cuenta con tener que perdonar mucho; se trata de una actitud más que apreciable, incluso ante Dios uno ha de ser antes y sobre todo intercesor y no tanto acusador. Si queremos una civilización del amor, no se puede olvidar lo del evangelio: que sólo ama mucho aquel a quien se le perdona mucho. Por otra parte, y desde un punto de vista ético, se sabe que no hay que confundir la justicia con la venganza y que la justicia sola no basta. El perdón bien considerado es la plenitud de la justicia. No añadir horror al horror debe ser motivo de clemencia y ofrecimiento de nuevas posibilidades de integración siempre. Esto vale, por ejemplo, para la consideración sobre la abolición de la pena de muerte, que debiera incluirse en la nueva cultura como cultura de la vida.

- Como la justicia sola no basta, habrá que mostrar y hacer valer la sobreabundancia de misericordia (abriendo los ojos de la juventud más en este sentido, pues parece que la misericordia tarda en aprenderse). Todos necesitamos de la mano amiga y de la compañía de alguien sin tener que acomplejarnos por ello. Debemos llegar a la autonomía propia de adultos, sin confundir autonomía con autosuficiencia. No hay disposición comunitaria si no hay disposición humilde, si uno no considera que siempre tiene algo que aprender de los demás. Además, para preocuparse del débil y necesitado, hay que aprender de las propias debilidades y necesidades.

En conclusión, hay que educar y educarse en la paz, en la concordia, en la convivencia, lo cual no es posible si uno mismo no se compromete en ser buena persona. Por eso el fin de la ética no es la convivencia sino llegar a ser buenas personas, no es un fin de orden meramente social sino personal en función de la propia felicidad y del bienestar compartido que posibilite dicha felicidad para todos.

Al que es buena persona puede decirse que le sale espontáneamente rezar. Si alguien no se considera creyente, y sí buena persona, hará manifestaciones de buenos deseos sacando lo mejor y más entrañable de su interior. No es poco que la práctica de la oración se

cultive y se lleve a cabo personal y comunitariamente. No es melifluido que en Navidad, por ejemplo, surjan los mejores sentimientos y deseos de un modo universal, no del todo circunscrito al ámbito cristiano. No es absurdo, ni descomprometido, que en la Iglesia existan comunidades religiosas, sobre todo de índole monástica, fundamentalmente orantes.

En definitiva, cuando peor están las cosas es cuando mejor están para resolverlas y hallar soluciones. No hay más deterioro moral que el de la falta de decisiones o el de errar en las decisiones. No hay peor cosa que esa mediocridad de cambiar algunas cosas para que todo siga igual. No hay comunidad que se mantenga viva en la rutina, si no es auténtica desde una identidad abierta a la vez que fundada en una seria tradición, no mítica o de mera leyenda inventada, extrapolada históricamente o frivolidada socialmente. El sentido comunitario es algo muy serio. Hace falta una nueva cultura desde ese sentido de comunidad afianzado en la creatividad de un orden nuevo, en la propuesta de un justo, decidido y grato humanismo.

Notas

1 Pueden verse algunos trabajos como los siguientes sobre los que avanzar: VILLEGAS, M. (1981) *La nueva cultura*. Madrid, Taurus; ALLIOT-MARIE, M. (1983) *La décision politique*. Paris, PUF; QUINTANA, J. M. (1987) *La educación moral: sus problemas*. Madrid, CSIC; ORTEGA, P. (2001) *La educación moral del ciudadano hoy*. Barcelona [etc.], Paidós; FARIÑAS, M. J. (2000) *Globalización, ciudadanía y derechos humanos*. Madrid, Dykinson; YÚDICE, G. (1997) *Globalización de la cultura y nueva sociedad*. Caracas, Cipost.

2 NAVAL, C. (1995) *Educar ciudadanos: la polémica liberal comunitarista en educación*. Pamplona, EUNSA; RUBIO, J. (2000) *Educación moral, postmodernidad y democracia: más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid, Trotta.

3 Se defiende que la comunidad es el ámbito social, natural o inmediato, donde se aprende la práctica de la virtud y donde el sujeto se inicia en una determinada tradición.

4 También casi todavía a mitad del siglo XX, tenemos: SEMANAS SOCIALES DE ESPAÑA (Edición XVII, Pamplona, 1957) (1958) *Por una comunidad internacional*. Madrid, Junta Permanente de las Semanas Sociales. Sin embargo, son verdaderamente recientes las abundantes publicaciones sobre el tema de la globalización. He aquí algunos ejemplos que se han tenido como referencia: MÀRIA I SERRANO, J. F. (2000) *La globalización*. Barcelona, Cristianisme i Justícia (Cuaderno 103); CASALS, C. (2001) *Globalización: apuntes de un proceso que está transformando nuestras vidas*. Barcelona, Intermón; BAUMAN, Z. (1999) *La globalización: consecuencias humanas*. México, FCE; ESTAY, J. y otros (coords.) (1999) *La globalización de la economía mundial: principales dimensiones en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM; ADDA, J. (1999) *La globalización de la economía: orígenes y desafíos*. Madrid, Sequitur. Se puede hacer la observación sobre cierta incorrección terminológica en estos dos últimos títulos. El término globalización es más propio en su uso para referirse a lo social, cultural, etc., mientras que en referencia a lo económico se suele usar el término mundialización, aunque los dos términos se refieren a lo mismo. Sin embargo, la obra citada de Adda, traducida al castellano por J. Ortega, en su original en francés, el título es, de acuerdo con la observación que se ha hecho: *La mondialisation de l'économie*. De hecho la edición traducida fue revisada por el autor.

5 HERNÁNDEZ, R. (2002) "El I I-S, los valores espirituales y un nuevo orden mundial", *ABC*, 7 enero, 3.

6 (2002) *Ecclesia*, 3079, 11.

- ADDA, J. (1999) *La globalización de la economía: orígenes y desafíos*. Madrid, Sequitur.
- ALLIOTMARIE, M. (1983) *La décision politique*. Paris. PUF.
- BAUMAN, Z. (1999) *La globalización: consecuencias humanas*, México, FCE.
- BELLAH, R. N. (1989) *Hábitos del corazón*. Madrid, Alianza.
- CASALS, C. (2001) *Globalización: apuntes de un proceso que está transformando nuestras vidas*. Barcelona, Intermón.
- DÍEZ, J. J. (1980) *La comunidad educativa*. Madrid, Narcea.
- DORADO, M. A. y otras (1998) "La relación en la comunidad educativa", en AA. VV. "Crear lazos": *Un estilo de comunidad educativa* [Jornadas de Pastoral Escolar FERE]. Madrid, Ediciones San Pío X, pp. 61-129.
- DUCH, L. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, [etc.], Paidós.
- ESTAY, J. y otros (coords.) (1999) *La globalización de la economía mundial: principales dimensiones en el umbral del siglo XXI*, México, UNAM.
- FARIÑAS, M. J. (2000) *Globalización, ciudadanía y derechos humanos*. Madrid, Dykinson.
- GRISEZ, G. Y SHAW R. (1999) *Ser persona. Curso de Ética*. Madrid, Rialp.
- HERNÁNDEZ, R. (2002) "El 11-S, los valores espirituales y un nuevo orden mundial", ABC, 7 enero, p. 3.
- JÁUREGUI, J. A. (2001) *La identidad humana*. Barcelona, Martínez Roca.
- JUAN PABLO II (1987) [Encíclica] *Sollicitudo rei socialis*, Madrid, PPC.
- . (1998) [Encíclica] *Fides et ratio (Sobre las relaciones entre la fe y la razón)*. Madrid, PPC.
- LLANO, A. (1999) *Humanismo cívico*. Barcelona, Ariel.
- LÓPEZ DE LA OSA, J. R. (coord.) (2001) *Globalización e identidad. Cuestionamientos socioculturales e interrogantes éticos*. Madrid, PS.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1999) *Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores*. Madrid, BAC.
- MACINTYRE, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.

--. (1992) Tres versiones rivales de la ética. *Enciclopedia, Genealogía y Tradición*. Madrid, Rialp.

--. (1994) *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona, EIUNSA.

--. (1999) *Dependent rational animals: why human beings need the virtues*. Chicago, Open Courts Publishing Company.

MALEN, J. F. (2000) *Globalización, comercio internacional y corrupción*. Barcelona, Gedisa.

MANJÓN, J. (coord.) *El bienestar social y la educación en valores: una relación indispensable*, Sevilla, Fundación San Pablo Andalucía CEU.

MÀRIA I SERRANO, J. F. (2000) *La globalización*. Barcelona, Cristianisme i Justícia (Cuaderno 103).

NAVAL, C. (1995) *Educación ciudadana: la polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona, EUNSA.

ORTEGA, P. (2001) *La educación moral del ciudadano hoy*. Barcelona [etc.], Paidós.

QUINTANA, J. M. (1987) *La educación moral: sus problemas*. Madrid, CSIC.

RUBIO, J. (2000) *Educación moral, postmodernidad y democracia: más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid, Trotta.

RUIZ, C. M. (2000) *Tradición, universidad y virtud: filosofía de la educación superior en Alasdair MacIntyre*. Pamplona, EUNSA.

SANDEL, M. J. (1982) *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge, Cambridge University Press.

SAXE FERNÁNDEZ, J. (coord.) (1999) *Globalización: crítica a un paradigma*, México, UNAM.

SEMANAS SOCIALES DE ESPAÑA (Edición XVII, Pamplona, 1957) (1958) *Por una comunidad internacional*. Madrid, Junta Permanente de las Semanas Sociales.

SUÁREZ, F. (2001) *Claves para la formación ética desde la relación virtudes-valores según la teoría moral de Alasdair MacIntyre*. (Tesis doctoral, inédita), Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

TAYLOR, C. (1994) *La ética de la autenticidad*. Barcelona [etc.], Paidós.

--. (1996) *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona [etc.], Paidós.

THIEBAUT, C. (1992) *Los límites de la comunidad*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

VILLEGAS, M. (1981) *La nueva cultura*. Madrid, Taurus.

WALZER, M. (1993) *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y de la igualdad*. México, FCE.

--. (1998) *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona [etc.], Paidós.

YÚDICE, G. (1997) *Globalización de la cultura y nueva sociedad*. Caracas, Cipost.

LA TELEDOCUMENTACIÓN CIENTÍFICA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL

Manuel Rodríguez López



SUMARIO:

La idea central de este artículo es desarrollar un concepto alternativo de Teledocumentación acorde con las demandas de la nueva Sociedad de la Información. Para ello, en la primera parte analizamos el impacto que supone la mediación basada en artefactos culturales sobre la naturaleza de la información (Internet como soporte cultural y como cultura) y sobre la propia identidad individual. A continuación conceptualizamos brevemente un modelo alternativo de Teledocumentación desde la Teoría Sociocultural. En la parte restante aplicamos el modelo a la construcción de conocimiento científico en la Red.

Introducción

La exponencial importancia que a lo largo de las dos últimas décadas se viene concediendo a la Teledocumentación se filtra cada vez con mayor intensidad a los discursos políticos, disciplinares, socioculturales e institucionales. El principal detonante de este fenómeno ha sido la profunda transformación que están experimentando las sociedades industriales para derivar en lo que hoy conocemos como Sociedad de la Información. Mientras que en la era industrial la escuela constituía el lugar donde se preparaba a los individuos para la Sociedad Industrial (donde el principal interés era el desarrollo de aptitudes en aras de la producción industrial), la nueva Sociedad del Conocimiento demanda una muy diferente relación con la educación. El nuevo sistema educativo se enfrenta a la difícil empresa de preparar a los individuos para pasar de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento (Adell, J., 1997; Castell, M., 1997), uno de cuyos objetivos más importante es transformar el gran caudal de información en conocimiento y saber (Plomp, T. y otros, 1997; Rubio, F., 2000).

Aunque quizá no dispongamos de la suficiente perspectiva histórica para desarrollar un análisis objetivo de la nueva Sociedad de la Información, son muchos los factores que señalan la emergencia de un nuevo sistema de relación Sociedad-Educación como uno de sus rasgos más distintivos. Este nuevo sistema de relación se caracteriza sobre la base de las siguientes demandas:

a) Demanda de nuevas funciones educativas.

Estas demandas toman como paradigma los constructos que fundamentan el movimiento *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (CTS). De acuerdo con ellos, el acercamiento ciencia-tecnología-sociedad es *posible*, haciendo del Capital Intelectual un recurso social, y sobre todo *necesario*, pues es la herramienta que nos permitirá afrontar los retos sociales, culturales y económicos que la nueva Sociedad de la Información plantea a la Educación.

b) Demanda de un Nuevo Paradigma de Educación

En las últimas décadas ha incrementado notablemente los discursos que subrayan la necesidad de la formación a lo largo de toda la vida. Hoy día los importantes cambios que las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han introducido en la práctica totalidad de los ámbitos de nuestras vidas hacen del principio del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* una necesidad ineludible. Estas circunstancias vienen a evidenciar un importante reto a la comunidad educativa: se demanda un paradigma de educación que, además de atender al tradicional principio del acceso generalizado a la educación, responda a las demandas de reciclaje y autoformación de parte de toda una sociedad que necesita de la formación a lo largo de toda la vida.

c) Demanda de nuevas Finalidades Educativas.

Esta demanda alude directamente a la clara correlación existente entre el nivel educativo de una persona y las posibilidades que tiene en la sociedad. En la nueva Sociedad de la Información, el individuo alfabetizado no se corresponde linealmente con aquél que es capaz de interpretar una información libresca. En esta nueva sociedad, donde la principal fuente de acceso a la información no reside en los libros, sino que se caracteriza por la constancia de un contacto directo con la información (a través de la mediación de artefactos tecnológicos), la persona analfabeta será aquella que, aún sabiendo leer y escribir, sea incapaz de interpretar e intervenir eficazmente en el mundo que la rodea.

De ahí que en este nuevo contexto de aprendizaje la educación deba plantearse entre sus finalidades prioritarias la dotación de herramientas necesarias para que el contacto información-persona derive en conocimiento. De acuerdo con ello, lo prioritario será el desarrollo de habilidades para la Autogestión del Aprendizaje (estrategias cognitivas para la Gestión del Conocimiento, Aprender a Aprender, etc.), en vez de exclusivamente llenar la cabeza de contenidos. En este sentido coincidimos con Parelman (1992) en que *"el aprendizaje no es ya una actividad confinada exclusivamente a las paredes del aula, sino que penetra todas las actividades sociales (trabajo, entretenimiento, etc.) y, por tanto, todos los tiempos en los que dividimos nuestro día. No se trata de la tarea infantil de preparación para la vida*

adulta y el trabajo: en realidad es una parte cada día más importante de muchos puestos de trabajo y profesiones"

d) Demanda de Nuevos Métodos Formativos

En esta misma línea argumental, las nuevas finalidades educativas plantean nuevos retos a los tradicionales métodos de enseñanza. En la era postmoderna se considera que los métodos estandarizados ya no servirán para atender a las necesidades individuales, por lo que la educación debe ser individualizada y flexible, con capacidad para adaptarse a necesidades concretas. Estos nuevos métodos deberán fundamentarse en la creación de entornos orientados al aprendizaje, frente a los tradicionales entornos orientados a la enseñanza.

En esta nueva relación dialógica mantenida por el sistema Educación - Sociedad, las TIC vienen a desarrollar una doble función: por un lado, constituyen los artefactos tecnológicos con los que enfrentarnos a las nuevas demandas planteadas a la educación; por otro lado, vienen a constituir el contexto o escenario sociocultural, el nuevo "caldo de cultivo" idóneo para funcionar como catalizador de los cambios revolucionarios requeridos por la incipiente Sociedad de la Información.

Es al destilar ambas funciones de las TIC (tecnologías como artefacto y como contexto) cuando el concepto de Teledocumentación cobra importancia para la actual Sociedad de la Información. El concepto de Teledocumentación planteado desde esta doble perspectiva, convierte a ésta en una actividad clave para responder a las demandas planteadas por la Sociedad de la Información:

- D1: Permite que el capital intelectual sea un recurso al servicio de todos los ciudadanos.
- D2: Permite el desarrollo de estrategias para la autogestión del aprendizaje.
- D3: Permite el desarrollo de habilidades para trabajar con grandes cantidades de información
- D4: Permite el desarrollo de capacidades para valorar, seleccionar y hacer uso de la información, habilitando así a los ciudadanos para la intervención consciente y efectiva sobre la realidad circundante.

La Teledocumentación es algo más que el acceso a la información a través de las Nuevas Tecnologías. El análisis del impacto que el desarrollo de las tecnologías ha supuesto para el proceso de documentación científica no debe limitarse exclusivamente a la presentación de los diferentes recursos tecnológicos que actualmente nos permite acceder a la información. Todo lo contrario, en vez de plantearnos su estudio como si de una conducta fosilizada se tratase, optaremos por el desarrollo de una visión retrospectiva dinámica centrada en el proceso. Desde esta visión, el análisis de las implicaciones del fuerte arraigo que actualmente presenta el uso de tecnologías para el acceso a la información será conducido, no sólo por el objetivo de exponer la consecuente diversificación en los modos de acceso a la información, sino además, y sobre todo, cómo el proceso de diversificación en estos modos de acceso ha venido a suponer un profundo cambio en la naturaleza de la propia información.

De acuerdo con ello se puede observar que, fruto principalmente de la capacidad manifiesta por los sistemas de redes informáticas para superar las tradicionales barreras espacio-temporales que caracterizaban los anteriores procesos de acceso a la información, Internet ha venido a suponer una significativa transformación de la naturaleza de la propia información.

Para operativizar su presentación, esta diversificación en los tipos de información y en los modos de acceso se exponen de acuerdo a los cuatro grandes bloques de actividad que median su modo de acceso (García, R. y González, E.(1999); García, R. y Rodríguez, M. (2001)): Documentación Bibliográfica, Acceso a Publicaciones Electrónicas, localización de Actividades Científico-Técnicas de interés e Intercambio de Opiniones y Consultas a Expertos (véase figura 1).

I. Tele-documentación Científica.

1.1 Documentación Bibliográfica

Los grandes avances científicos desarrollados a partir de la digitalización de la información, del desarrollo de nuevos protocolos y de la evolución de los lenguajes de programación principalmente, se nos presentan como detonantes directos del gran desarrollo experimenta-

do por bases de datos electrónicas en las últimas dos décadas. La mediación de este tipo de recursos en el acceso a la información ha supuesto para la documentación científica una diversificación en los modos de acceso y tipos de información que sintetizamos en cinco áreas fundamentales:

a) Bases de datos de referencias bibliográficas

Hoy día se nos hace difícil una revisión de referencias bibliográficas no mediada por artefactos tecnológicos. No obstante el gran desarrollo experimentado por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación no se limitó exclusivamente a multiplicar el número de estas fuentes documentales (podríamos hablar de una mundialización de este tipo de recursos, ya que a través de Internet podemos acceder a los catálogos de las bibliotecas de la práctica totalidad de Universidades existentes), sino que además ha venido a transformar el tradicional concepto de "búsqueda" de información.

Actualmente nos encontramos con un modelo de interacción cliente-servidor que viene a superar la tradicional imagen de búsqueda de información (consistente en que un usuario se pone en contacto con una base de datos para realizar una consulta), presentándose como un nuevo modelo de comunicación en el que es la nueva fuente de documentación la que se pone en contacto con el usuario para informarle, vía correo electrónico, sobre las nuevas adquisiciones que le resultan de interés.

La búsqueda de referencias bibliográficas mediada por Internet ha supuesto una revolución tal que, además de una diversificación en los modos de acceso y tipos de información, ha venido a transformar la propia finalidad de la tarea de documentación. Actualmente no sólo accedemos a la red para recoger la información que se necesita puntualmente en el desarrollo de cualquier actividad profesional, sino que son los propios recursos telemáticos los que se ponen en contacto con nosotros para posibilitarnos un nuevo concepto de aprendizaje consonante con las nuevas demandas de la actual sociedad de la información: la formación continua o durante toda la vida.

b) Bases de datos electrónicas de revistas

La digitalización de la información y el desarrollo del modelo de comunicación Cliente-Servidor en red han propiciado un espectacular desarrollo de las bases de datos electrónicas de sumarios de revistas, pasando a ocupar un privilegiado lugar en los actuales procesos de documentación bibliográfica. En este sentido, desde un plano empresarial podemos encontrar UnCover, que posibilita la consulta on-line de los sumarios de más de 17.000 revistas y FirstSearch, un servicio de información en línea que proporciona el acceso a unas ochenta bases de datos y permite la obtención del documento original (<http://new-firstsearch.uk.oclc.org/>); desde un plano no lucrativo también proliferan instituciones con la misma finalidad, es el caso de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI-, que a través de su red CREDI (http://www.campus-oei.org/indice_cred_i.htm) posibilita la consulta de los sumarios de las revistas publicadas en los países integrantes.

c) *Bases de datos en CD-Rom*

La gran aportación de la aparición de las bases de datos en CD-Rom se sintetiza en que constituyen una considerable diversificación en los contenidos de las bases de datos existentes hasta el momento. Con la aparición de las bases de datos en CD-Rom aparece también se traduce en la especialización temática de las bases de datos. Algunos ejemplos de ello son las bases de datos sobre índices de impacto de revistas, thesauros On-Line, bases de datos especializadas por áreas de conocimiento (ERIC, ISOC, FRANCIS, etc.), de información sobre personas, de listas de distribución, etc.

d) *Bases de datos de tesis doctorales*

La aparición de este tipo de referencias bibliográficas supone el acceso a una información más actualizada, con mayores garantías de rigurosidad científica y en consonancia con la cultura científica del momento, más información y con mayor diversificación sobre las resoluciones metodológicas, etc.

e) *Portales Científicos*

En Internet tenemos acceso a una gran diversidad de portales científicos, así como también a todo tipo de iniciativas personales e institucionales orientadas a la gestión del conocimiento en las diferentes áreas de actividad científica. Estas instituciones ofertan revisiones bibliográficas temáticas ajustadas a los intereses personalizados de cada usuario (como ejemplos encontramos iniciativas desde editoriales, portales científicos como documentate.com o gestiondelconocimiento.com, iniciativas institucionales como los programas específicos CAMPUS de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - -, y una infinidad de páginas personales desde donde se ofrecen las propias revisiones realizadas alrededor de diferentes contenidos temáticos, etc)

El siguiente cuadro recoge los efectos de la nueva concepción de documentación bibliográfica sobre la producción científica en la Red (figura 2)

1.2 Acceso a Publicaciones Electrónicas

Los sistemas de comunicación en Red no sólo nos permite acceder a las referencias bibliográficas (en sus diferentes formatos) más actuales y adecuadas, sino que además nos permite acceder a documentos íntegros, algunos de los cuales sólo existen en formato electrónico. Como ejemplo de ello nos encontramos con la aparición de un gran número de revistas electrónicas y la proliferación de entidades lucrativas dedicadas a la digitalización para su acceso de las revistas impresas más relevantes (como es el caso de las conocidas ScienceDirect (<http://www.sciencedirect.com/>), Kluwer Online (<http://www.kluweronline.com/>), EBSCO Online (<http://www.ebsco.com/>) AccademisPress - IDEAL - (<http://www.idealibrary.com/>), etc.)

1.3 Localización de Actividades Científico-Técnicas de interés

Internet ofrece algunos servicios que nos permiten el acceso a un tipo de información privilegiada por su sincronía y acercamiento con los diferentes contextos de actividad científica: se trata del acceso a las actividades desarrolladas en las reuniones científicas tales como Simposiums, Congresos, Jornadas, Mesas Redondas, etc.

Estos servicios son muy variados y cumplen funciones tan diversas que van desde el ofrecimiento de información acerca de la celebración de estas actividades (ej. El servicio DISEVEN accesible desde RedIris permite acceder a la programación, fecha y lugar de celebración de estos eventos), pasando por el acceso a los productos científicos de este tipo de reuniones (en este sentido las actas constituyen información actualizada de primera mano y desde los diferentes ámbitos

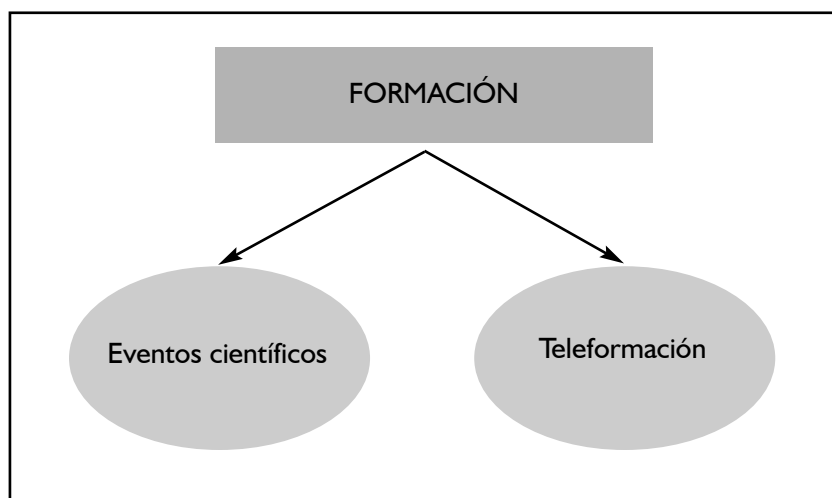


Figura 4: Localización de Actividades Científico-Técnicas y producción científica en la Red.

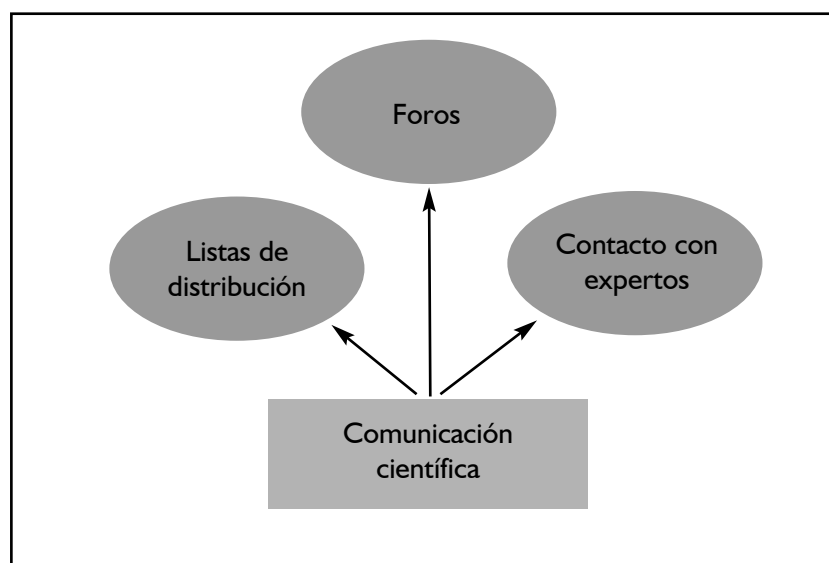
científicos), o incluso se nos permite la asistencia virtual a algunos de estos eventos.

1.4 Intercambio de Opiniones y Consultas a Expertos

Una de las principales ventajas que ha supuesto la ruptura de las tradicionales limitaciones espacio-temporales que caracterizaban el tradicional proceso de documentación se deriva de la incorporación de la comunicación científica a lo que conocemos como Teledocumentación.

A nivel colectivo, Internet ha catalizado la agrupación de profesionales de la actividad científica en sus diferentes áreas, constituyéndose en auténticas comunidades virtuales científicas. Nos referimos a las Listas de Distribución y Foros de Debate (también conocidos estos últimos como USENET, NEWSGROUPS o simplemente News), los cuales han venido a revelarse como referentes fundamentales en todo proceso de documentación científica.

En un plano individual nos encontramos con que Internet no sólo facilita el acceso del usuario a un documento cerrado y acabado (una tesis doctoral, un informe de investigación, etc.), sino que además de ello nos va a permitir ponernos en contacto directo con sus creadores, posibilitando de este modo personalizar el análisis que podemos hacer de la información en cuestión sobre la base de la resolución de aquellas cuestiones que no nos quedaron claras únicamente con la lectura de los textos.



Desde el enfoque que presentamos, que tiene una estrecha afinidad con la teoría historico-cultural y con los constructos postmodernistas, la Teledocumentación se concibe como una actividad en la que la interacción entre la persona y la información se caracteriza por constituirse como una función cultural mediada por artefactos.

Operativizaremos el acercamiento al concepto de teledocumentación a partir del estudio de cada uno de sus elementos integrantes, y en base a una profunda reflexión sobre la naturaleza de sus interacciones.

Uno de los constructos de la Teoría Historico-cultural que mejor puede ayudarnos a aclarar el papel de las tecnologías en el proceso de Teledocumentación es su consideración como instrumentos materiales pero a la vez psicológicos. Pensar en las TIC en términos de *artefactos culturales* nos sugiere la superación de los instrumentos tecnológicos como simples objetos materiales. Cuando el acercamiento de una persona a la cultura está mediado por *artefactos tecnológicos*, las TIC además de constituirse en los instrumentos materiales "soporte" de la información, se revelan como herramientas psicológicas detonantes de nuevas elaboraciones culturales. En este sentido compartimos con Cole (1999) que *"un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales"*.

Por otro lado, en nuestra concepción de teledocumentación, la información con la que se interactúa no va a ser considerada en términos de meras producciones que existen al margen de la persona. La teledocumentación no se caracteriza por ser el proceso a través del cual la persona se pone en contacto con la información, sino por ser un proceso activador del conocimiento (la información es transformada en conocimiento). En el proceso de teledocumentación, la diada artefacto cultural - sujeto constituye el contexto de actividad donde la información puede concebirse en términos de *cultura*.

Por causas similares concebiremos a la persona en un sentido amplio, de tal modo que no sólo sea considerada como un ente interactuante que media su acceso a la información a través de artefactos tecnológicos, sino además como un ser interactuado, en el sentido en

2. Algunas claves para entender la Teledocumentación desde una Perspectiva Sociocultural.

que su propia identidad se va construyendo por influencias de la cultura a la que accede y por los propios artefactos (psicológicos) de los que se vale.

Como puede deducirse de estas reflexiones, la teledocumentación constituye un concepto dinámico que se define sobre la base de las diferentes relaciones dialógicas mantenidas por sus elementos constituyentes. La propuesta de la psicología historico-cultural soviética sobre la estructura de la acción mediada por artefactos (una vez superada su concepción de la mediación como actividad individual) nos servirá de avanzadilla para desarrollar nuestras reflexiones acerca de la naturaleza de las citadas relaciones dialógicas. El siguiente esquema (figura 6) recoge, de modo simplificado, la representación sociocultural de la acción mediada por artefactos:

La ilustración nos permite observar que sujeto y objeto se ven rela-

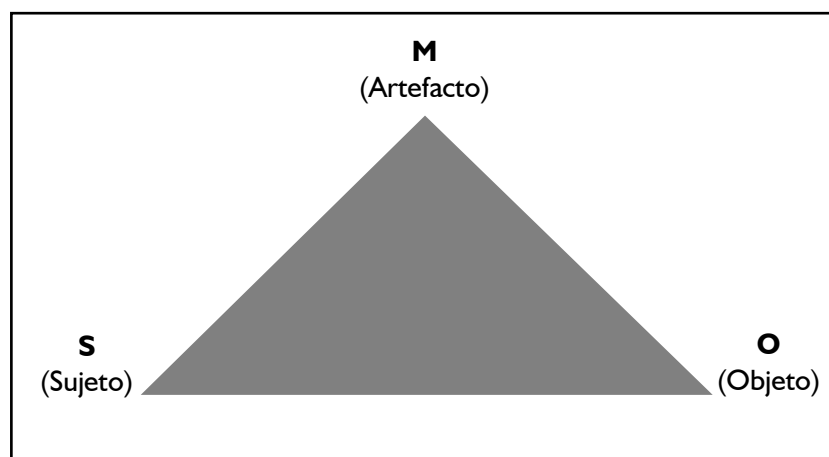


Figura 6: Triángulo Mediacional Básico

cionados bien directamente (a través de la base del triángulo), o bien indirectamente (mediación por artefactos). Análogamente, el proceso de Teledocumentación como actividad mediada por artefactos articularía los elementos que integran su definición de acuerdo con la figura 7.

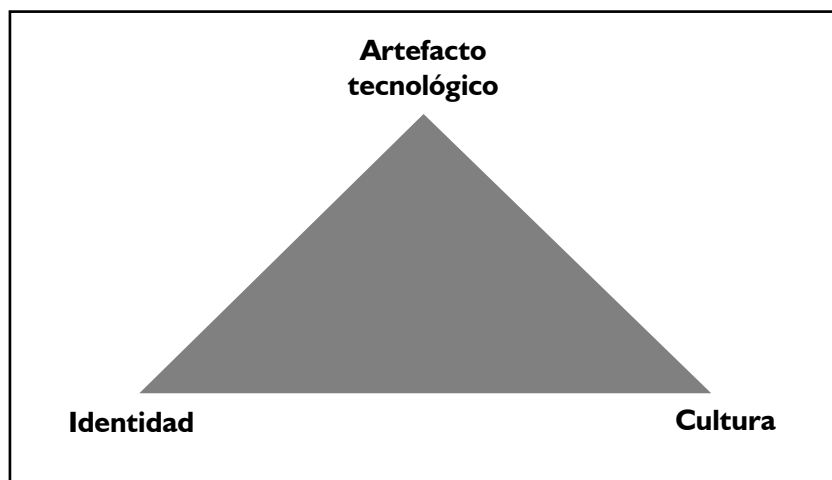


Figura 7: Teledocumentación como Proceso Mediado por Artefactos

En este triángulo identificamos dos tipos de relación: en primer lugar, y al margen de nuestros intereses, nos encontramos con las denominadas funciones naturales (o "no mediadas"), que son las que constituyen la base del triángulo; en segundo lugar nos encontramos con las funciones culturales ("mediadas"), que son aquellas en las que identidad y cultura interaccionan a través de la mediación interpuesta por la cima del triángulo (los artefactos basados en TIC).

Esta primera aproximación conceptual a la Teledocumentación, desde donde se nos presenta como una actividad cultural mediada por artefactos, nos revela que toda iniciativa que aspire a identificar los referentes fundamentales a tener en consideración con vistas a optimizar el proceso de Teledocumentación, debe elaborarse sobre la base de una profunda reflexión acerca de la naturaleza de los procesos de interacción que se privilegian a través de esta mediación por artefactos.

La complejidad del análisis del proceso de interacción *identidad - cultura* mediado por artefactos tecnológicos sólo quedará satisfactoriamente resuelto a partir de una comprensión de la naturaleza dialó-

gica de dicha interacción. Podríamos operativizar el análisis de esta interacción dialógica en dos dimensiones fundamentales:

- a) Por un lado, en el sentido de la relación en el que los artefactos tecnológicos median el acceso que las personas hacen a la información, toda propuesta acerca de la operativización del proceso de Teledocumentación debe atender al impacto que los usos de las tecnologías suponen sobre la cultura y como cultura (idea contemplada en la concepción de Teledocumentación Científica desarrollada en este mismo artículo). Los artefactos tecnológicos no sólo transforman los modos de acceso a la información (tecnología como soporte cultural), sino que además transforman la naturaleza de la propia información (tecnología como cultura). Las tecnologías trabajan directamente sobre la información, y una de las características definitorias de estos artefactos reside en su capacidad para filtrarse a todos ámbitos de nuestras vidas. En palabras de Adell (1997), *"están cambiando nuestra manera de hacer las cosas, de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender. De modo sutil también están cambiando nuestra manera de pensar"*.
- b) Por otro lado, no podemos desatender el estudio de la influencia que la cultura y los propios artefactos tecnológicos están ejerciendo sobre la persona. Estos aspectos se están constituyendo como los principales objeto de estudio de un gran número de iniciativas recientemente originadas desde los principales marcos teóricos y disciplinas que de algún modo desarrollan su actividad científica en las áreas social y cultural (el movimiento Ciencia-Tecnología-Sociedad, Postmodernismo, Postestructuralismo, Estudios Culturales y el Enfoque Feminista de la Ciencia, así como también la Filosofía, Sociología de la Comunicación y la Psicología Cultural). Estas iniciativas que proponen nuevas bases epistemológicas sobre la cual construir un nuevo paradigma de aprendizaje que responda a las demandas de la actual Sociedad de la Información, sustentándose sobre la base de una redefinición del papel desempeñado por la identidad y las tecnologías, y que en últimas consecuencias supondrá

pasar de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento.

Este nuevo paradigma de aprendizaje viene a reivindicar la idiosincrasia y el papel activo de la persona en los procesos de mediación tecnológica a través de constructos como son: formación de la identidad, heterogeneidad del pensamiento, gestión del conocimiento, resolución de problemas, contexto de actividad, etc.

Por ello, toda propuesta acerca de la operativización del proceso de Teledocumentación no debe desatender el papel activo desarrollado por la sociedad y la cultura. Es decir, nos encontramos ante la necesidad de revelar la influencia que la sociedad y la cultura ejercen sobre la identidad de los sujetos, como resultado de la mediación por artefactos tecnológicos. Con ello estaremos remitiéndonos a la capacidad manifiesta de la cultura para transformar la propia naturaleza (material y psicológica) de los instrumentos tecnológicos y de las identidades personales que hacen uso de ellas.

De estas dos dimensiones del proceso de mediación por artefactos tecnológicos se desprende que todo proceso de Teledocumentación debe estar regulado sobre la consciencia de dos aspectos (complementarios) fundamentales:

Por un lado, el **Impacto de los artefactos tecnológicos sobre la naturaleza de la información**. El uso de artefactos tecnológicos para acceder a la información no sólo supone una diversificación en los modos de acceso a la información, sino que además vienen a transformar la propia naturaleza de la información a la que se accede); por otro lado, el requerimiento del **diseño de la propia actividad**. La persona no es entendida como un sujeto -genérico- al que le llega información gracias a la mediación interpuesta por artefactos tecnológicos, sino que es concebida como una identidad idiosincrásica que, como ente activo, hace uso de estos artefactos con la propia finalidad de transformar la información en conocimiento. Los contextos de actividad propuestos en el escenario sociocultural de Internet (Internet como paradigma de las TIC) privilegian un tipo de identidad cuyo rasgo más distintivo es su actuación desde la consciencia de constituir un ser activo en la interacción.

3. La producción Científica en la Red

Una de las principales consecuencias asociadas al desarrollo experimentado por las TIC ha sido un espectacular aumento en la cantidad de información. Sin embargo, se da la paradoja de que este hecho se presenta como un auténtico handicap para todo aquél que aspira a hacer un uso científico de la Red Internet ya que, como es bien sabido, este aumento en la cantidad de información viene asociado a un aumento del ruido en el acceso al conocimiento.

Por este motivo, tal y como se ha venido argumentando con anterioridad, diferentes movimientos académicos proponen nuevas bases epistemológicas para la construcción de un nuevo paradigma de aprendizaje, edificado sobre una reivindicación de los nuevos modelos de aprendizaje basados en una interpretación renovada de la tecnología. Desde este paradigma se entiende que cada sujeto, desde su idiosincrasia, debe desarrollar la capacidad para transformar la información en conocimiento.

De este modo nos encontramos con que el sujeto es concebido como una entidad singular, activa y sobre todo consciente, que regula su propia acción en los diferentes contextos de actividad privilegiados por el escenario sociocultural de Internet. Esta situación viene a reivindicar un modelo de actividad que, lejos de ser espontánea, suponga una regulación consciente sobre la base de aquellos referentes que a cada sujeto se le revelan más adecuados para alcanzar su objetivo: transformar la información en conocimiento.

En el caso concreto en el que la finalidad consiste en construir conocimiento científico, la actividad del sujeto debe ser regulada sobre la base de un diseño que atienda a tres dimensiones:

- Atención a la propia idiosincrasia del conocimiento científico: fuentes disciplinares, proceso de producción y criterios para la selección.
- Conocimiento de la lógica de Internet y de la amplia variedad de productos científicos a los que nos da acceso.
- Margen para la toma de decisiones desde la singularidad de cada persona.

A modo de síntesis podríamos afirmar que la Teledocumentación es un proceso a través del cual el sujeto implementa en la Red el propio

diseño de su actividad. De acuerdo con la profesora Colás (2001), la *Teledocumentación Científica* será un proceso donde la Actividad Científica que se desea cubrir, se convierte en el referente principal que regula nuestra interacción con el medio, ya que nos conducirá hacia los *productores y organizadores científicos* más adecuados, y hacia los *productos científicos* más significativos.

El siguiente esquema (Figura 8) recoge la estructura que debe regular el diseño de la propia actividad singular orientada a la Teledocumentación Científica.

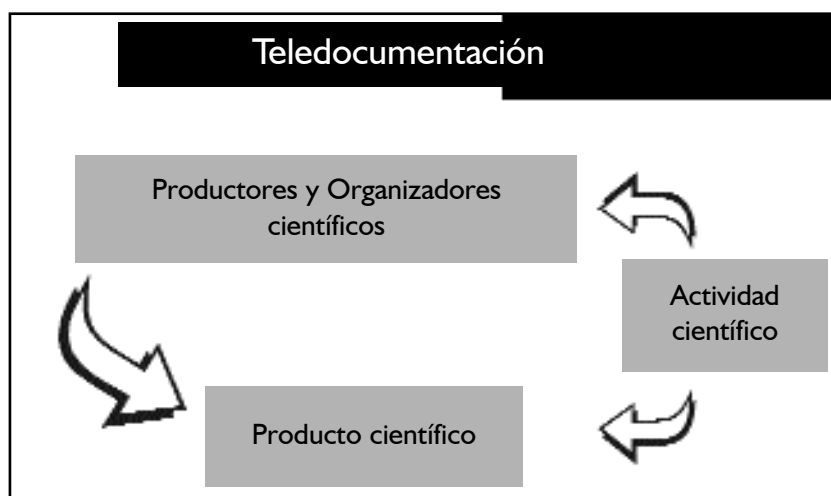


Figura 8: Teledocumentación científica

3.1 Actividad Científica

Cuando la finalidad última de un proceso de Teledocumentación es la producción de conocimiento científico, la pieza clave que conducirá la regulación consciente de la propia actividad del individuo en la Red será la actividad científica a cubrir.

De este modo, la toma de decisiones acerca de los objetivos científicos a cubrir será el criterio organizador en el Diseño del Plan de Acción que posteriormente se implementará en la Red, y que necesariamente se orientará a alguna de las siguientes áreas de actividad científica (véase figura 9):

La importancia que va a tomar la toma de consciencia acerca de la actividad científica a cubrir reside principalmente en que constituye el puente de unión entre el bagaje de conocimiento previo requerido (entendido en términos de dominio conceptual propio del área de conocimiento desde la que se trabaje) y el necesario dominio instrumental de los Géneros Discursivos privilegiados por el escenario sociocultural de Internet.

La destilación de ambas partes nos permitirá la toma de consciencia de los contextos de actividad sociocultural, político, institucional y disciplinar más significativos para nuestro objetivo científico, y por tanto orientarnos hacia los productores y organizadores científicos más eficaces para la resolución de nuestra meta científica.

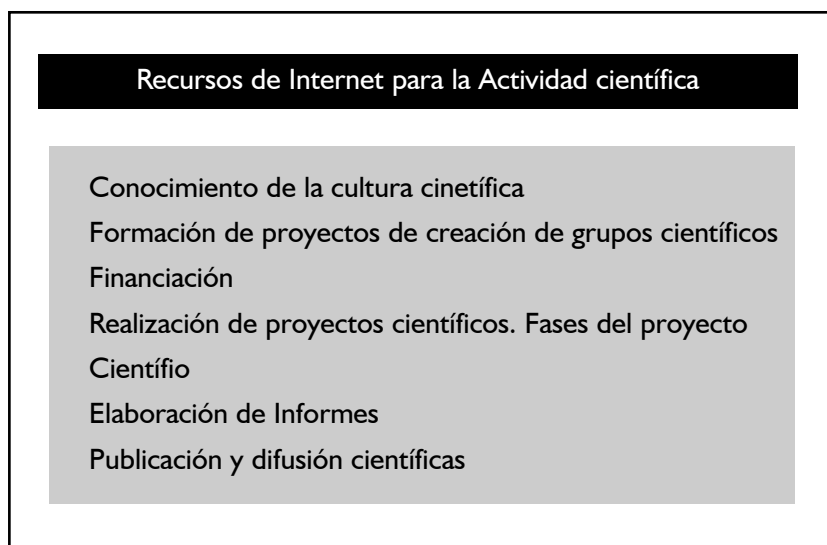


Figura 9: Teledocumentación y Áreas de Actividad Científica

3.2 Productores y Organizadores Científicos

De este modo, sobre la consciencia de la actividad científica a desarrollar estaremos en disposición de valorar y seleccionar aquellos productores y organizadores científicos que mejor se ajusten a nuestros objetivos según su especialidad (los productores vienen a responder a una gran variedad de finalidades científicas como la Gestión de Conocimiento -creación, distribución y aplicación de conocimientos, etc.-, infraestructuras -financiación científica, entornos virtuales de interacción, etc.- formación, organización, información, etc.)

De acuerdo con estos planteamientos, para que el usuario pueda seleccionar aquél productor u organizador científico que mejor pueda responder a sus necesidades se requiere cierto conocimiento previo

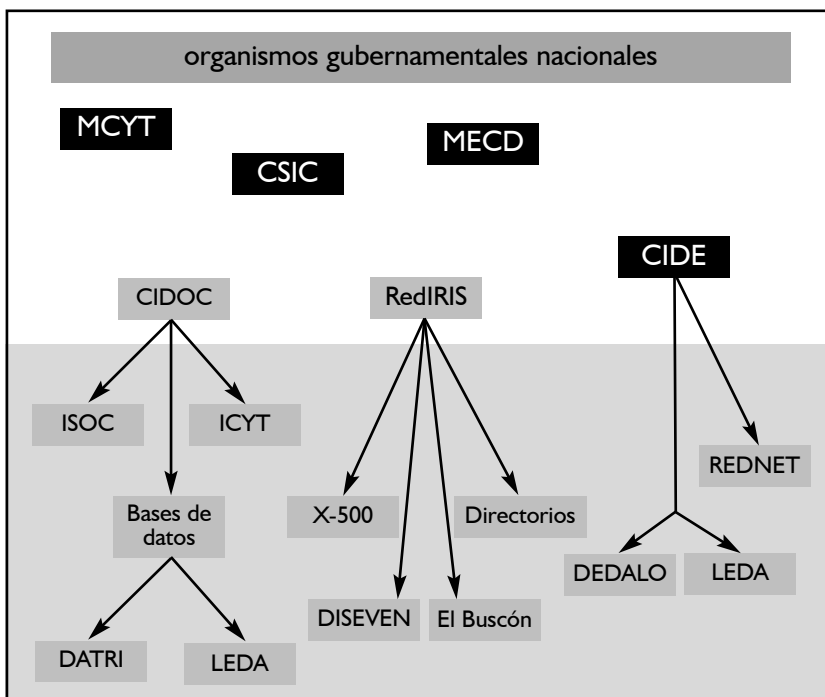


Figura 10: Principales productores y organizadores científicos para la construcción de conocimientos científicos en el ámbito nacional

acerca de los diferentes tipos de instituciones especializadas en las diferentes áreas de conocimiento.

La profundización en estos aspectos es algo que se escapa a los objetivos y extensión de nuestro trabajo, aunque no obstante, y a título de ejemplo, recogeremos aquellas instituciones más relevantes para la producción de conocimiento científico en el panorama nacional (véase la figura 10).

El conocimiento de estos organizadores y productores científicos mediarán la financiación científica (MCYT), el acceso a la información (CINDOC), la localización de expertos, eventos, instituciones... (Red Iris), cultura y políticas científicas (MECD-MCYT), etc.

3.3 Productos Científicos

El último eslabón en la concepción sociocultural de la Teledocumentación Científica que presentamos argumenta que en el diseño de nuestra propia actividad que va a ser implementado en la Red (donde la Actividad Científica que se desea cubrir es el referente principal que regula nuestra interacción con el medio, conduciéndonos así hacia los productores y organizadores científicos más adecuados), debe edificarse sobre la base de un profundo conocimiento, no sólo de las diferentes fuentes documentales de acuerdo con sus referentes institucionales, sino también de la diversidad de productos científicos que se nos revelan desde una concepción de los medios que supere su mera visión como soporte de la cultura para entenderlos como cultura en sí.

Esta nueva diversidad de productos científicos, significativos para la producción de conocimiento queda recogida y sintetizada en la figura siguiente (véase figura 11):

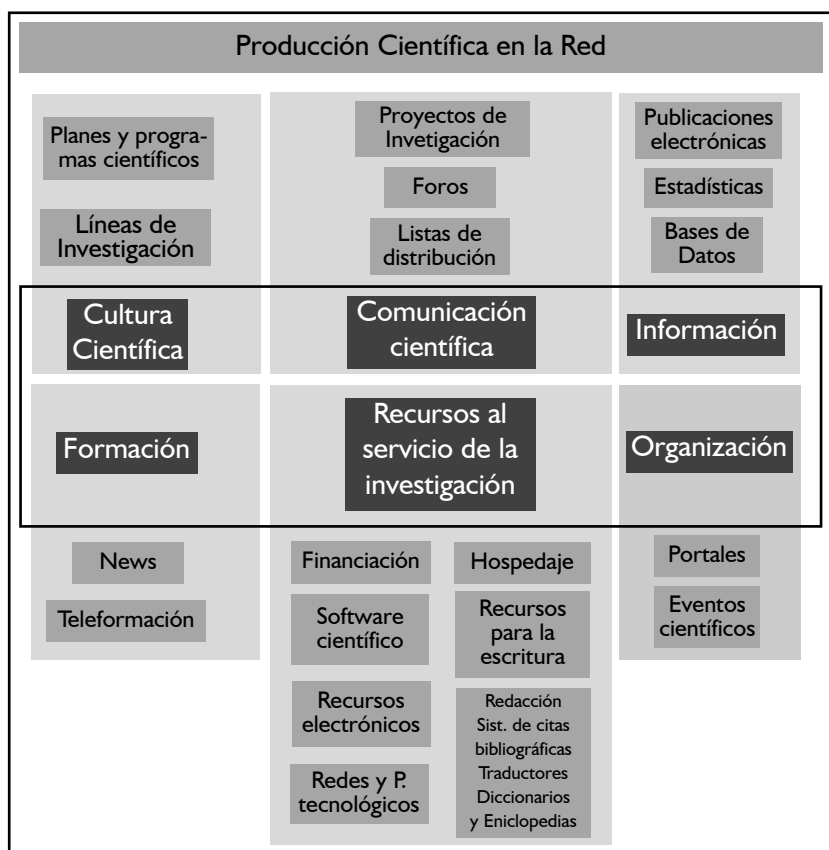


Figura 11: Teledocumentación y Áreas de Actividad Científica

Bibliografía

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC*, nº 7.

Alonso, A., Ayestarán, I. y Ursúa, N. (1996) *Para comprender Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Navarra, Eud.

De Pablos, J. (1999). Las nuevas tecnologías y la construcción de la identidad cultural (el cambio educativo para el siglo XXI). *Bordón* 51 (4), 417- 433.

Castells, M. (1997): *La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.

Colás Bravo, P. (2002). Educación e Investigación en la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 2001, vol. 9, nº 2, 291-313.

Colás Bravo, P. (2002). La Investigación Educativa en la (nueva) Cultura de la Sociedad del Conocimiento. *Revista de Educación*. (en prensa).

Colás Bravo, P. (2000). *Proyecto Investigador. Cátedra de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación: Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. El cambio de las políticas educativas y su incidencia en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Centros Escolares de la provincia de Sevilla* (Material inédito). Dpto. DOE y MIDE. Universidad de Sevilla.

Colás, P.; Rebollo, M^aA.; García, M^a R. y Rodríguez, M. (1999). La formación científica de ciudadanos: un reto del nuevo milenio. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Málaga: AIDIPE.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

García, R., Rodríguez, M. y García, R. (2001) Diseño y Evaluación de un Programa de Informática Aplicada a la Investigación Educativa. *Revista Fuentes Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla*.

García, R., Rodríguez, M. y García, R. (2001). Informática Aplicada a la Investigación Educativa y Alfabetización Científica en el campo de la Educación. *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Evaluación Educativas en la Sociedad del Conocimiento*.

García, R. y Rodríguez, M. (2001) *Internet como herramienta que posibilita Nuevas formas de investigar. Reunión Técnica Internacional sobre el uso de Tecnologías de la Información en el nivel de Formación Superior Avanzada*. Vicerrectorado de Tercer Ciclo y Enseñanzas Propias de la U. Sevilla y Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).

García, R. y González, E. (1999): Internet en el contexto de la comunicación multimedia: un instrumento para el desarrollo científico

en educación. Fuentes. I, 177-200.

Jonassen, D.H. y Rophrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as Framework for Designing Constructivist Learning Enviroments. *Educational Technology Research and Development*. Pp 60-80, vol. 47, no. 1

Pavón, M. (1998) El problema de la interacción entre Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una consideración Crítica del campo de la CTS. Argumentos de Razón Crítica. *Revista Española de Ciencia, Tecnología y Sociedad y Filosofía de la Tecnología*, 1: 111-151.

Pareلمان, L.J. (1992) *School's out: Hiperlearning the New Technology, and the end of Education*. New York: William Morrow & Co. Inc.

Plomp, T., Brummelhuis, A. y Pelgrum, W. (1997). Nuevos enfoques para la enseñanza, el aprendizaje y el empleo de las trecnologías de la información y la comunicación. *Perspectivas*. Vol. XXVII, nº 3. 461-478

Rodríguez López, M. (2001) *Aportaciones para una Reflexión Sociocltural sobre los Modelos de Teleformación*. Reunión Técnica Internacional sobre el uso de Tecnologías de la Información en el nivel de Formación Superior Avanzada. Vicerrectorado de Tercer Ciclo y Enseñanzas Propias de la U. Sevilla y Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP).

Rebollo, M. A. (2000). La Investigación Educativa sobre Nuevas Tecnologías: una aproximación sociocultural. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de pedagogía*. Madrid.

Rubio Royo, F. (2000). La Gestión del Conocimiento, alternativa para la formación superior del siglo XXI: fundamentos y metodología para su desarrollo. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciencias de L´Educacio*, XXIV : 49-64.

Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York, Oxford University Press.

reseñas

La Formación Profesional en Europa Occidental

LLORENT, V. ORIA, M^a R. y ESTEBAN, M.

Sevilla, GIECSE., Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. 1999.

No nos es ajeno el impulso que está recibiendo la Formación Profesional (en adelante, F.P.) en nuestro país. En torno a ella se están concentrando un buen número de recursos, de esfuerzos, de intereses, así como de personas, las cuales están procurando el desarrollo y la implantación de nuevas vías. De este interés participa ampliamente el libro. Para ello, los autores exponen, además de la F.P. española, los sistemas europeos de Italia, Inglaterra, Alemania y Francia; en los cuales se adentran con rigurosidad, a la vez que estableciendo conexiones y comparaciones con dichos sistemas de formación. El libro se encuentra dividido en seis capítulos. A lo largo de los cinco primeros se estudia profusamente la F.P. de estos países y en el sexto y último, se enuncian diversas tendencias vinculadas al ámbito de la F.P. Inicial y Continua, en torno a las cuales se advierten todos aquellos aspectos comunes y diferenciadores, tales

como: las titulaciones obtenidas en cada caso, o los problemas de su homologación, entre otros. En torno a las cuestiones investigadas, se expone un cuadro comparativo en el que se incluyen los diversos países objeto de este estudio. Esta circunstancia, dada la particularidad de cada contexto, permite clarificar enormemente la diversidad argumentada. Asimismo, en el terreno de la F.P. Continua, son muy interesantes los contenidos que hacen referencia a sus objetivos, a sus aspectos financieros y organizativos, así como al papel de los interlocutores sociales; todos ellos esclarecen, entre otros, la compleja estructuración de estos procesos. Pues bien, cada una de estas vertientes se aborda con profundidad y rigurosidad, lo que proporciona al lector, un amplio conocimiento de los mismos.

En su conjunto, la obra pretende ser una respuesta a tres necesidades encadenadas: la necesidad por reconocer y analizar la importancia de la Formación Profesional con la llegada de la Reforma, así como su nueva estructura; la necesidad de atender convenientemente las nuevas demandas sociales y tecnológicas; y también, la necesidad de integrar educación, formación y mercado laboral.

Dada la trascendencia y la implicación socioeducativa de este tema, el estudio comparativo que se expone en esta obra, junto

con el "buen hacer" de sus autores, le otorgan a la misma un gran atractivo y la convierten en un estudio riguroso e interesante de leer.

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN

Las escuelas Normales en Sevilla durante el siglo XX (1900-1970). Tradición y renovación en la formación del magisterio primario

JUAN HOLGADO BARROSO

Sevilla, Universidad. Servicio de Publicaciones, 2000. 408 págs

El contenido de este libro forma parte de un trabajo de investigación de Juan Holgado Barroso, Profesor de Métodos de investigación educativa del Centro de Enseñanza Superior "Cardenal Spínola." CEU-Andalucía.

El trabajo es abordado desde principio de siglo al año 1970.

Esta obra es un análisis histórico educativo de la formación inicial del profesorado en las Escuelas Normales de Sevilla, reflejándose en ella factores socioculturales, políticos, educativos y económicos. Estudia la formación del magisterio primario desde tres periodos significativos: la Exposición del 29, el periodo repu-

blicano y los años sesenta. El autor analiza todos los componentes institucionales, externos e internos, donde de forma lineal y analítica describe situaciones, vivencias y experiencias que una Institución educativa aporta a la formación del magisterio sevillano.

La primera parte trata de la situación y ubicación del edificio y la infraestructura material y económica en los tres periodos: el año veintinueve, el periodo republicano y la evolución económica durante el franquismo.

En la segunda parte el autor de forma fina y delicada y con un buen estilo hace un estudio exhaustivo de los componentes humanos, profesorado y alumnado, resaltando la vida docente de algunos profesores/ras que han tenido una aportación docente y organizativa. La tercera parte estudia de forma analítica los programas de los distintos planes de estudio y los materiales curriculares, así como los recursos didácticos que utilizaban.

La última parte trata de la proyección educativa que ha tenido la formación del magisterio sevillano con un modelo educativo tradicional o renovador en los tres periodos antes mencionados. Con el contenido de este trabajo el autor trata de acercarnos a la evolución histórico-educativa de la formación inicial del magisterio de Sevilla a través de la Historia de las Escuelas Normales. Es un buen trabajo y una aportación a la Historia de la Educación en España.

AMPARO VALLEJOS

Técnicas de Orientación pedagógicas

MARGARET HOUGH

Madrid, Narcea. 1999. 232 págs.

Las relaciones humanas positivas y gratificantes no surgen como fruto de la improvisación sino que requieren conocimiento, reflexión y técnica. Sobre estas bases se asientan las páginas de este libro, convirtiéndolo en una valiosa ayuda para los orientadores en ejercicio y en formación y para todo tipo de profesionales de la educación, la salud, la atención a las personas, el apoyo social, etc. Siguiendo un enfoque rogeriano (centrado en la persona) aunque haciendo referencia a otros modelos teóricos, el libro presenta en todo sus capítulos siguiente estructura: exposición del tema, ejemplos, estudio de casos, palabras clave, ejercicios prácticos y bibliografía. Los ejercicios, de especial interés, están diseñados para realizarse en grupos de aprendizaje, con la supervisión de expertos. La autora dedica uno de los capítulos a los aspectos éticos de la tarea orientadora que tanto preocupan a los profesionales de la Orientación. Se trata, pues, de una obra de fácil lectura, con un gran sentido práctico, que pone de relieve la importancia de unas buenas técnicas de interacción y habilidades sociales para alcanzar el éxito en cualquier forma de relación y contexto.

Adaptaciones curriculares en Educación Infantil

L. MÉNDEZ, R. MORENO Y C. RIPA

Madrid, Narcea. 1999. 192 págs.

El profesorado que tiene en sus aulas algún niño o niña con necesidades educativas especiales sabe las dificultades que tiene adaptar el currículo y responder a los problemas que surgen cada día. Este libro, basado en la experiencia, ayuda a familiarizarse con las diferentes fases del proceso educativo para, a través de ejemplos prácticos, dar respuesta a las necesidades del alumnado.

Desde el nacimiento hasta los 5 años

MARY D. SHERIDAN

Madrid, Narcea. 1999. 120 págs.

Un libro-guía especialmente diseñado para presentar de manera clara, sencilla y pedagógica el progreso evolutivo de los niños y las niñas de 0 a 5 años, es decir, a lo largo de toda la Educación Infantil. La autora describe cada estadio del desarrollo en la edad preescolar y, valiéndose de nume-

rosos dibujos y gráficos, estudia la adquisición de habilidades y destrezas en cada etapa. Dedicar un amplio capítulo a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Modelos de análisis de la investigación educativa

LEONOR BUENDÍA, DANIEL GONZÁLEZ, JOSÉ GUTIÉRREZ Y MARCIANA PEGALAJAR

Sevilla, Alfar, 1999. 218 págs.

Si en sentido amplio, el método es la forma de llevar a cabo una acción de manera estructurada, es evidente la necesidad que los profesionales de Educación, tanto profesores como investigadores, tienen de conocer el proceso de investigación que permite el análisis y las consecuentes estrategias de acción en el entorno escolar. Este libro pretende el acercamiento a algunos de esos modelos de análisis aplicables en la Investigación Educativa.

Posibilidades educativas de las "webtools"

BÁRBARA DE BENITO CROSETTI

Palma, Universitat de les Illes Balears, 2000, 83 págs-

Al compás del trepidante ritmo con el que circula la información por las redes informáticas, se va promoviendo desde el ámbito educativo una reflexión crítica sobre el impacto de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la experiencia docente. Amplio es el abanico de potencialidades educativas que ofrecen estas nuevas herramientas digitales. La educación a distancia, a partir de la evolución de los avances técnicos (ancho de banda, número de usuarios en Internet, velocidades de procesamiento de los microprocesadores, etc.) está siendo uno de esos campos donde surgen nuevos escenarios de aprendizaje.

En España ya están funcionando algunas plataformas tanto privadas como públicas que ofrecen este tipo de formación a través de Internet. Desde la aquilatada experiencia de Campus Extens, promovida por la Universitat de les Illes Balears, la profesora Bárbara de Benito Crosetti, publica ahora Posibilidades educativas de las "webtools", donde se realiza un estudio comparativo de diversas herramientas utilizadas para favorecer el trabajo cooperativo.

Aunque Bárbara de Benito ya nos había adelantado algunas reflexiones sobre las posi-

bilidades educativas de estas herramientas para la creación, distribución y gestión de cursos a través de Internet (puede visitarse <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/deBenito.html>, <http://www.uib.es/depart/gte/edutec99/modelos.html>, <http://www.uib.es/depart/gte/webtools.html> o consultarse su contribución al libro de Julio Cabero y otros *Medios audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la Formación en el siglo XXI*. Diego Marín-EduTec. Murcia, 2000), el título que aquí reseñamos nos presenta de una forma más pormenorizada su trabajo en este campo. El libro queda estructurado en cuatro partes. En la primera, "Herramientas para la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje en la WWW", se analizan las características tanto técnicas como educativas y las principales utilidades de estas "webtools"; el "análisis comparativo de herramientas" y los "resultados del estudio" ocupan la segunda y tercera parte respectivamente, concluyendo con unas "consideraciones finales" y una muy útil bibliografía y anexos en los que se explicita los criterios que se han tenido en cuenta para la selección de herramientas, así como un listado de herramientas con sus respectivas direcciones en la web.

Dada la escasa bibliografía en castellano sobre el tema, dispone así el lector, no sólo de una estimulante guía para acceder a estas nuevas herramientas digitales, sino de un conjunto de reflexiones y valoraciones que nos ayudarán a navegar por el encrespado mar de las aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo, en ocasiones, más plegado a criterios pura-

mente comerciales y de novedad, que a criterios pensados desde y para las exigencias de proyectos educativos concretos.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ

libros recibidos

- COLE, Michael. *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1.999.
- GARTNER, Alan (Comp.). *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*. Madrid: Morata, 1.999.
- SIMONS, Helen. *Evaluación democrática de instituciones escolares. La política y el proceso de evaluación*. Madrid: Morata, 1.999.
- WHITTY, Geoff. *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata, 1.999.
- *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 1.999.
- SÁNCHEZ-VALIENTE, Jesús. *¿Qué les pasa a los adolescentes estudiantes? análisis y orientaciones para educadores y padres. Marco teórico del programa meta-e*. Sevilla: Alfar, 2.000.
- HOUGH, Margaret. *Técnicas de orientación psicológica*. Madrid: Narcea, 1.999.
- MÉNDEZ ZABALLOS, Laura. *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Madrid: Narcea, 1.999.
- SHERIDAN, Mary d. *Desde el nacimiento hasta los 5 años. Proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles*. Madrid: Narcea, 1.999.
- URÍA, M^a Esther. *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea, 1.998.
- CANTO ORTIZ, Jesús M. *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- CÁRDENAS VÉLEZ, David. *El entrenamiento integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- GARCÍA GÓMEZ, Javier. *Estrategias didácticas en educación ambiental*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, Teresa (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Manuel. *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- MONTERO ALCAIDE, Antonio. *La convivencia en los centros docentes. Modelo de intervención y marco normativo*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- *Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- RIVAS FLORES, José Ignacio (coord.). *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en la práctica de los docentes?*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- TRIANES TORRES, M^a Victoria. *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe, 2.000.
- TRIANES TORRES, M^a Victoria. *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Archidona: Aljibe, 1.999.